

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALAOR DE CARVALHO

**O TREINAMENTO DE ATOR NA LICENCIATURA EM ARTES (UFPR -
LITORAL): DIÁLOGOS BAKHTINIANOS COM PROFESSORES EM
FORMAÇÃO**

CURITIBA/2017

ALAOR DE CARVALHO

**O TREINAMENTO DE ATOR NA LICENCIATURA EM ARTES (UFPR -
LITORAL): DIÁLOGOS BAKHTINIANOS COM PROFESSORES EM
FORMAÇÃO**

Dissertação e projeto de doutorado apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação e admissão como aluno regular de doutorado, respectivamente (Upgrade).

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA/2017

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Carvalho, Alaor de
O treinamento de ator na licenciatura em artes (UFPR - Litoral):
diálogos Bakhtinianos com professores em formação / Alaor de
Carvalho – Curitiba, 2017.
112 f.; 29 cm.

Orientador: Jean Carlos Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências
Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975. 2. Teatro -
Educação. 3. Professores - Formação. 4. Atores - Treinamento. I.
Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO
Código CAPES: 40001016001P0



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALAOR DE CARVALHO**, intitulada: **"O Treinamento de Ator na Licenciatura em Artes (UFPR-Litoral): diálogos bakhtinianos com professores em formação"**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Dezembro de 2017.

JEAN CARLOS GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

ANGELA MARIA RUBEL FANINI
Avaliador Externo (UTFPR)

SÔNIA MACHADO DE AZEVEDO
Avaliador Externo (ESACH)



RENATO FERRACINI
Avaliador Externo (UNICAMP)

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai João de Carvalho (1947-1995) e minha irmã Neusa de Carvalho (1971-2008) que desencarnaram antes de presenciarem este momento acadêmico. Ao meu irmão Ademar José de Carvalho e à minha mãe Gertrudes Chagas de Carvalho, a eterna guerreira da vida, que sempre foi fonte de inspiração para minha “travessia” acontecer.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Rafaela Dionízio Caetano de Carvalho, companheira de batalhas da vida em família.

Às minhas filhas Ana Luiza e Heloisa Caetano, presentes divinos do casamento.

À minha sogra Eraides Dionízio Caetano, por toda dedicação e carinho prestados até este momento.

À tia Lia e sua filha Julia por me receberem em seu apartamento durante um semestre inteiro, me deixando muito a vontade, como se estivesse em casa.

Aos primos, Elsa Javorski pelo incentivo a entrar na graduação em Teatro, Elisa e Vilmar pelos diálogos constantes sobre diversos assuntos.

Ao meu “Tio-Pai” José Javorski, pelos ensinamentos necessários para a vida e minha “Tia-Mãe” Jacira Mendes Javorski (*in memorian*).

Ao eterno Mestre “*xamã-diretor*” Hugo Mengarelli, que sempre confiou em mim, apontando os caminhos para que a travessia acontecesse pautada no campo do desejo com Ética, Responsabilidade e Amor ao Teatro.

Aos primeiros professores e companheiros da nobre Arte do Teatro, Laerte Ortega (*in memorian*), Itaércio Rocha, Cristina de Souza (Tina Souza), Odair Silveira, João Paulo Leão, Luthero de Almeida, Mauro Zannata, Fernando Kinas, Luis Mello, Carlos Simioni, Simone Pontes (*in memorian*), Nadia Luciane, Beto Bruel, Tadica Veiga, Joelson Cruz, Julio Cristiano, Roberto Innocente, por compartilharem conhecimentos, experiências, teorias e práticas, vivências primordiais que me constituíram enquanto ARTISTA desde minha primeira oficina de Teatro até este momento.

Aos companheiros da Cia de Teatro PalavrAção da UFPR, que iniciaram comigo a caminhada em 1997 mas por algum momento de escolha pautado no desejo, tiveram que interromper suas travessias na esfera do teatro.

Aos atuais companheiros da Cia PalavrAção que continuam a travessia sempre apontando novos horizontes da Arte do Teatro na universidade.

À todos os professores do Curso de Licenciatura da FAP - Faculdade de Artes do Paraná (turma 1996) que indicaram horizontes possíveis para integrar o Teatro e a Educação, em especial Mônica Lopes e Ênio Carvalho.

Aos artistas-docentes-colegas de graduação, pelas primeiras peças teatrais realizadas na faculdade e depois, alguns partiram para a docência e outros apostaram na carreira artística com os quais recebi os primeiros cachês como Ator profissional.

Ao “*Professor-ator*” Valdo Cavallet, diretor do Setor Litoral (gestão 2005-2016) que entrou em cena com amor e dedicação durante meu projeto de extensão “*Cia de Teatro UFPR Litoral*”, projeto que despertou o desejo pelo teatro em todos os acadêmicos e pessoas da comunidade externa que participaram. Gratidão a todos que integraram a “*Cia de Teatro Adulta*”, a “*Cia Juvenil de Teatro*” e a “*Cia Mirim de Teatro*”, realizações de sucesso do projeto de extensão com muito amor, paixão e infinitos aprendizados.

À atual gestão da UFPR Litoral (2016-2020), diretor Renato Bochicchio e vice-diretor Luis Eduardo Tomassim.

Aos colegas docentes do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral pelo apoio incondicional de toda a equipe para a conquista do Mestrado.

Aos colegas docentes do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica do SEPT – Setor de Educação Profissional e Tecnológica.

Ao Professor orientador Jean Carlos Gonçalves, por me apresentar a Bakhtin e o Círculo, promovendo diálogos necessários na compreensão do sujeito enquanto Artista, Docente e Pesquisador que hoje sou.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa EliTe-Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (EliTe/CNPq/UFPR) pelos debates, conversas e nossos “*cafés dialógicos*” durante 02 anos de convivência.

Aos membros da banca de qualificação deste trabalho, professores Renato Ferracini (UNICAMP), Sonia Machado de Azevedo (ESACH) e Robson Rosseto (UNESPAR). Agradeço ainda, antecipadamente, a estes professores e Angela Maria Rubel Fanini (UTFPR) por aceitarem a dupla tarefa de participar da banca de defesa e avaliar o projeto de doutorado.

À professora Beth Brait (PUC-SP) pela leitura e parecer ao projeto de doutorado.

À toda equipe que compõe o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR.

RESUMO

Essa pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa ELiTe - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/CNPq/UFPR). O objetivo geral é apontar perspectivas sobre os sentidos do treinamento de ator enquanto abordagem pedagógica para professores de Artes em processo de formação no contexto universitário. Os objetivos específicos são: ministrar uma oficina de treinamento de ator para acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR - Setor Litoral, e produzir análises e reflexões sobre os enunciados dessa “*práxis*” que culminou em uma “*poiésis*” ao final da vivência artístico-pedagógica. A ação metodológica tem seu foco na experimentação prática do treinamento e na produção de materialidades enunciativo-discursivas, através de *open space* (espaço aberto) em uma roda de conversa ao final de cada dia de trabalho. Dessa forma tendo em mãos um “*corpus*” de análise dos enunciados que reverbera naquela determinada esfera social, a pesquisa aponta reflexões para uma abordagem pedagógica do treinamento de ator com intuito de contribuir com as discussões sobre metodologias do ensino de teatro e formação de professores de Artes nos cursos de Licenciatura. A análise foi realizada na perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Entre as conclusões da pesquisa, destacam-se os sentidos do treinamento de ator como prática pedagógica na formação de professores de Artes, a partir do qual o papel do Artista-Docente-Pesquisador está em alternância durante todo o processo, em perspectiva dialógica, podendo contribuir para a relação ensino-aprendizagem no ensino do Teatro.

Palavras-chave: Educação. Teatro. Formação de Professores. Bakhtin e o Círculo. Treinamento de Ator.

ABSTRACT

This research is linked to the research group ELiTe - Laboratory of Studies in Education, Language and Theatrics (ELiTe / CNPq / UFPR). The general objective is to point out perspectives on the meanings of actor training as a pedagogical approach for teachers of Arts in process of formation. The specific objectives are: to provide an actor training workshop for academics of the Undergraduate Arts Course of UFPR - Coastal Sector, and to produce analyzes and reflections on the statements of this "praxis" that will culminate in a "poiésis" at the end of the artistic experience - pedagogical. The methodological action will be focused on the practical experimentation of training and the production of enunciative-discursive materialities, through open space in a conversation wheel at the end of each working day. Thus having in hand a corpus of analysis of the statements that reverberate in that determined social sphere, the research must point out reflections for a pedagogical approach of the training of actor with the intention to contribute with the discussions on methodologies of theater teaching and teacher training of Arts in the Degree courses. The analysis methodology will be performed from Bakhtin's perspective and the Circle. In the possible conclusions generated during the research, we highlight the meanings of actor training as a pedagogical practice in the training of Arts teachers, in which the role of the Artist-Teacher-Researcher will be alternated throughout the process, in a dialogical perspective, contribute to the teaching-learning relationship in Theater teaching.

Keywords: Education. Theater. Teacher training. Bakhtin and the Circle. Actor Training.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: “ABREM-SE AS CORTINAS”	11
1 CENA UM: O INICIO DA TRAVESSIA	29
1.1 O diálogo ou o triálogo artista/docente/pesquisador	33
1.2 Vozes da Licenciatura em Artes da UFPR Litoral	48
2 CENA DOIS: BAKHTIN E O CÍRCULO	54
2.1 Bakhtin em diálogo com a educação e o teatro	60
2.2 Bakhtin em diálogo com o trabalho do ator	64
3 CENA TRÊS: UMA POSSIVEL PONTE PARA OUTRAS TRAVESSIAS – ENUNCIADOS DA PESQUISA	74
3.1 A pesquisa, os dados, as análises como apontamento para outras possíveis travessias	76
4 CENA QUATRO: CAI O PANO E A TRAVESSIA RECOMEÇA [Conclusão]	96
5 PalavrAção: UM ESTUDO BAKHTINIANO SOBRE GRUPOS TEATRAIS EM UNIVERSIDADES - PROJETO DE DOUTORADO (Upgrade)	101
5.1. Objetivos	104
5.2 Cia PalavrAção: A companhia de teatro que inspira a palavra e a ação	105
REFERÊNCIAS	111

PRÓLOGO: “ABREM-SE AS CORTINAS”

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõem a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (BAKHTIN, 2010, p. 44)

As cortinas se abrem. A peça de teatro vai começar. Ou se alguém preferir, o pano sobe. Os atores tomam o palco para si e abrilhantam a noite da platéia com suas peripécias, caras e bocas, textos, falas e gestos, corpos e mentes juntos. Para regozijo do público que chora, ri, lamenta, reflete, enfim, sente ao máximo aquele momento único, singular, experiência viva, em diálogo constante, que aguça todos os sentidos do corpo e da alma, tanto de quem faz (o ator), quanto de quem assiste (o espectador) ao que passo a nominar a partir de agora, nas próximas linhas, como “*fenômeno do ato teatral*”.

Um enunciado composto por palavras que, separadamente, possuem significados distintos. Mas aqui trato de agrupá-las, para realçar enunciados próprios que emanam de minha trajetória artística, enquanto eterno aprendiz que sou; e, ainda, como pesquisador em teatro e educação, lugar que me encontro, por ora, por ocasião da presente pesquisa.

Pretendo apropriar-me do termo *fenômeno* enquanto acontecimento, algo especial, que pode ser visto, (derivado da palavra grega *phainomenon* = observável). *Ato* do latim “*Actu*”, que no contexto da linguagem teatral é a divisão ou unidade que compõem a peça de teatro. Mas *Ato* em minha pesquisa (cujo termo está na epígrafe deste fragmento) faz referência a “*ação*”, ou seja, o “*ato de agir ininterruptamente*” (BAKHTIN, 2010): O “*Ato responsável*”, que na obra de Bakhtin constitui-se expressão recorrente nos seus textos como conceito central, a partir de reflexões ampliadas que fazemos a partir das traduções para o português às quais que temos acesso atualmente.

Ainda refletindo sobre os termos utilizados, a palavra *teatral*, à qual me refiro a partir de agora na escrita, traz o significado daquilo que diz respeito ao teatro; a cena teatral, uma atitude teatral, um ato teatral ou a ação teatral, o movimento teatral, vários sinônimos que pertencem a uma mesma esfera, o

meio teatral¹. Mas enquanto escrita científica, nesta dissertação, farei uma opção pelo verbo *fazer*, o *fazer teatral*, ou seja, o *Ato Teatral* na concepção conjuntiva dos termos que passo a utilizar em minha pesquisa como “a ação de *fazer teatro*”.

Finalizando esta pequena analogia dos termos passarei a trabalhar na compreensão dos sentidos do enunciado descrito no início da peça, no “abrir das cortinas”. Quando escrevo a frase *fenômeno do ato teatral*, estou me referindo ao que chamo de “*acontecimento especial da ação ininterrupta de fazer teatro*”, frase que representa bem a minha história, enquanto sujeito desejante, pulsante em busca da essência do ser, nessa existência, neste momento do meu “viver-agir” (BAKHTIN, 2010).

Este viver-agir, que, ininterrupto, como sujeito constituído pelas diversas vozes da Arte do Teatro e repleto de significados presentes em minha vida de Ator e Docente, culmina, a partir de agora, em um eu Pesquisador, o que me leva à utilização do termo Artista-Docente-Pesquisador, em uma espécie de *tríade dialógica*².

É dessa forma que me apresento ao leitor, nesse meu viver-agir bakhtiniano, ao compartilhar esta pesquisa como mais uma das fases da minha intensa trajetória percorrida nessa longa caminhada chamada teatro, que foi a minha porta de entrada na universidade.

Digo isso, literalmente, pois antes mesmo de ter acesso ao prédio histórico³ da Universidade Federal do Paraná (UFPR), quando fiz o teste seletivo para novos integrantes da Cia de Teatro PalavrAção⁴ em 1996, tive minhas primeiras experiências com oficinas de teatro, que foram ofertadas pela Secretaria Estadual de Cultura na cidade de São José dos Pinhais – PR nos idos de 1993, ano em que se abriram as cortinas, de fato, para meus primeiros

¹ Termos cotidianamente utilizados pelos artistas de teatro para identificar o espaço, o campo de trabalho, o estilo de vida, onde exercem o seu ofício profissionalmente.

² Tríade dialógica no sentido de diálogo entre as três funções sociais que atualmente estou exercendo profissionalmente, a de ator, docente e pesquisador.

³ Prédio histórico é o nome popular pelo qual a população curitibana identifica o prédio da Universidade Federal do Paraná, que foi construído em 1912 e eleito símbolo da cidade de Curitiba em uma eleição convocada pela prefeitura municipal.

⁴ Grupo artístico da Universidade Federal do Paraná mantido pela PROEC – Pro Reitoria de Extensão e Cultura, instaurado na gestão de 1995 e em atividade artística ininterrupta até os dias atuais.

passos rumo à profissão de Ator. O início de minha “eterna travessia” (MENGARELLI, 2014).

Na ocasião, destaco uma oficina de Expressão Corporal e outra de Interpretação Teatral. A partir dessas duas primeiras experiências com o fazer teatral, na concepção profissional dos termos, considero que começou minha jornada como Artista. Nesse contato com teatro e atores profissionais ministrando aulas, com os estudos teóricos e práticos, acredito ter sido afetado por esse universo desconhecido até então.

É claro que outras experiências teatrais já haviam transpassado por mim na escola, durante o ensino fundamental e médio. No contexto escolar, sempre aparece algum professor que proporciona, de alguma forma, em suas aulas, a possibilidade de apresentar algum trabalho na frente da turma em forma de encenação teatral. Comigo também foi assim. Alguns trabalhos apresentados teatralmente para a turma, nos tempos de ensino básico, foram de certa forma, potencializadores do ato teatral em minha vida. Porém, uma perspectiva profissional, enquanto ofício surgiu somente a partir daquelas oficinas com aqueles artistas profissionais, o que possibilitou que o teatro passasse a fazer parte, de vez, de minha história de vida.

Minhas primeiras experiências com a “*arte do ator*” (ROUBINE, 1998), em nível profissionalizante, aconteceram quase que instintivamente, durante aquelas oficinas, mas já enunciando o desejo de atuar, o que despertava em mim o “encanto mágico do teatro” como afirma Berthold (2011) em relação a essa certa inerência da expressão artística no ser humano.

O teatro é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. [...] Do ponto de vista da evolução cultural, a diferença essencial entre formas de teatro primitivas e mais avançadas é o número de acessórios cênicos à disposição do ator para expressar sua mensagem. (BERTHOLD, 2011, p. 01)

Portanto, sendo o teatro tão antigo “quanto à humanidade” (“formas primitivas” de teatro desde os “primórdios do homem”), como afirma Berthold (2011), começo a questionar sobre o meu fazer teatral por puro instinto. Instinto que, até então, despertava em mim a vontade de fazer cada vez mais. Na medida em que fazia outras oficinas, esse instinto se revertia em processo de

evolução artística consciente e, conseqüentemente, há uma espécie de novo olhar para uma esfera que nunca estaria em minhas metas de vida, pelo menos até aquele momento.

“*Ser ou não ser*⁵”, essa era a questão naquele instante, parafraseando Shakespeare, em Hamlet. Ser ou não ser ator? Artista de teatro. Será que devo? É possível? Muitas pessoas questionam isso. Crianças, adolescentes, jovens, adultos, todos são sujeitos desejantes de algo em seu viver-agir, mas a questão é que esse desejo fica adormecido nas pessoas por muito tempo, e para alguns nunca aflora, fica escondido, abafado, reprimido, enquanto que para outros, em algum momento, resplandece com força e potência, transformando essa vontade inerente em energia vital para dar sentido à vida: o desejo de fazer teatro.

Esse é o artista que há em todos nós, humanos, seres vivos que são aptos à evolução de sua existência com arte ou não; a escolha é do sujeito em relação dialógica com o mundo que o cerca. Nascemos dotados de expectativas, promessas, desejos, mas que com o tempo se encaminham de formas diferentes, singulares, únicas irrepetíveis. Segundo Bakhtin (2012) “o artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica”, no meu caso eu diria que a forma ingênua foi a minha maneira de fazer teatro nesses primeiros contatos com a Arte em minha vida, que ainda não fazia sentido algum para mim. Mas esse sentido talvez estivesse em uma espécie de busca, de caminhada, de passos largos ao encontro do meu estar no mundo.

Meu estar no mundo enquanto ser vivo com uma história a ser contada, ou construída, ou até mesmo, ser apenas vivida, com todos os seus conflitos herdados ou gerados a partir do meu “existir-evento”, expressão bakhtiniana que nos elucida enquanto seres pensantes e reflexivos no que diz respeito a nossa existência no mundo.

Foi dessa forma que em duas oficinas de teatro me encontrei com este universo, com esta profissão, e nunca mais parei de fazer esse trabalho, de

⁵ Frase do personagem Hamlet, na peça “*A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*”, de William Shakespeare. Uma cena que Hamlet faz uma reflexão profunda e filosófica a respeito da vida e da morte. Está no *Ato III, Cena I* da obra escrita entre 1599 e 1601. É muito utilizada no meio teatral para o ator iniciante que tem dúvida sobre a sua profissão.

estudar, de pesquisar, de apresentar, de me realizar por inteiro, tomado pela vontade de continuar para sempre. Desejo contínuo de seguir em frente numa “eterna travessia” como aponta Mengarelli (2014) a respeito do desejo de fazer teatro.

O ator, como desejante, não tem outro objeto a não ser a travessia da criação artística, o objeto é o próprio devir. Seu único fim está no seu próprio trabalho teatral que, por ser uma travessia, é o “meio” pelo qual se realiza (MENGARELLI, 2014, p. 31)

É no campo do desejo que pautei toda minha iniciação teatral e somente passava pela minha cabeça em ser ator, apresentar espetáculos, viajar muito, por várias cidades, estados, países, ganhar a vida como ator de teatro. O objetivo a ser buscado era o de ser artista.

Mas a vida propõe alternativas para nossa existência e, logo na primeira tentativa de fazer uma graduação, que fosse ligada ao teatro, é claro, me deparei com um Curso de Licenciatura, que, na época (1996), se chamava Curso de Educação Artística com Habilitação Plena em Artes Cênicas, da FAP - Faculdade de Artes do Paraná⁶ em Curitiba, capital do Estado.

Foi na faculdade que aumentou consideravelmente meu contato com a Arte, pois mesmo como acadêmico de um curso de graduação, o desejo pulsante de ator permanecia vivo e latente o tempo todo, inclusive estava sempre à procura de um curso, ou oficina de teatro para fazer nos horários disponíveis que tinha nesse período enquanto estudante de teatro.

Nessa procura por cursos e oficinas, me deparei com um momento singular dessa formação artística. No mês de julho, época de férias escolares, na região do Litoral do Estado do Paraná, especificamente na cidade de Antonina⁷, acontece um dos melhores festivais de Formação artístico-cultural

⁶ Referencio pelo nome da faculdade que era vigente na época que cursei a graduação, mas a partir de 12/06/2013 pela Lei Estadual nº 17.590 a faculdade passa a integrar-se a outras 07 instituições estaduais se tornando o *campus* de Curitiba II da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

⁷ Cidade do litoral do Paraná entre a serra do mar e a Baía de Paranaguá. Em 2012 o centro histórico de Antonina foi tombado pelo Iphan, como patrimônio histórico nacional.

da região: Festival de Inverno da UFPR⁸, que em 2017 protagonizou a sua 27ª edição ininterrupta.

Esse festival tem um significado importantíssimo em minha trajetória tanto como Artista quanto como Docente, pois foi lá que fiz várias oficinas como aprendiz, aluno oficinairo, e logo depois participei como monitor de oficinas, depois, já como Ator profissional e Arte Educador, formado na área, atuei como ministrante de oficinas e, finalmente, já docente da universidade, também colaborei com a participação da banca de escolhas de projetos de teatro para uma das edições.

O Festival de Inverno da UFPR constitui-se, portanto, como um festival que retrata integralmente o que é a pesquisa, o ensino e a extensão, fundamentos básicos da universidade pública, gratuita e de qualidade, que até hoje fazem parte da minha história.

Foi no 6º Festival de Inverno que pude participar de outras duas oficinas. A primeira denominada “Introdução ao Clown” e a segunda chamada “Atelier Teatro Russo”, escolhidas com consciência, pois queria muito oficinas que me relacionassem integralmente ao teatro na prática. Na faculdade, as aulas ainda estavam muito teóricas, pelo menos essa era a minha visão naquele momento.

Um fato importante que destaco, é que no festival, após as oficinas, no período da noite acontecem várias apresentações durante a semana toda: Espetáculos de Dança, Canto, Teatro, Música, Artes Visuais, Circo, Literatura, Cinema, uma programação cultural vasta para que os alunos das oficinas e a população de Antonina possam usufruir de todas as atrações que o festival oferece gratuitamente.

Naquele ano (1996), assisti a um espetáculo de teatro no picadeiro de um circo que estava na cidade com sua lona levantada. Era a peça “*La Chose Vivant*”⁹ da Cia de Teatro PalavrAção da UFPR.

⁸ Festival que tem como propósito articular as práticas de pesquisa, ensino e extensão universitária com os processos coletivos de participação cidadã nas políticas públicas. Tem como ações três eixos principais: oficinas, espetáculos e atividades de formação.

⁹ “a coisa viva”. Um exercício de improvisação elaborado pelo diretor da Cia PalavrAção Prof.Dr. Hugo Mengarelli. Um grupo de atores cria um roteiro, sendo um deles alguma “coisa” inanimada, ou seja, objeto, estátua, que ao longo da improvisação “ganha vida” e interfere na cena, mas apenas um ator pode ver, para os outros, a “coisa” continua inanimada. Assim se estabelece o conflito na cena que deve ter uma solução ao final improvisada pelos atores.

A experiência dialógica que tive com esse espetáculo fez reforçar ainda mais o desejo de ser ator. Na arquibancada do circo, enquanto espectador, assistindo aqueles atores em cena, naquele picadeiro, se doando inteiramente aos seus personagens, vivenciando aquele momento único e sublime, com sinceridade no palco, fiquei estarelecido enquanto aprendiz das artes da cena, e logo procurei saber quem eram aqueles artistas, aquele grupo, que apresentava o que eu na época acreditava ser uma obra de Arte.

Ao voltar para a faculdade, em meados de outubro do mesmo ano, me deparei com um cartaz na cantina durante o intervalo das aulas que dizia: *“Edital de convocação do teste seletivo para atores do sexo masculino em prol da formação de elenco para a próxima montagem da Cia de Teatro PalavrAção da UFPR. As inscrições estão abertas”*(UFPR, 1996). Lembrei-me, então, que era aquele grupo que eu tinha visto no 6º Festival de Inverno em Antonina, no circo. Fui correndo fazer a inscrição e em novembro de 1996, realizei o teste seletivo, no qual fui aprovado e cá estou em 2017 completando 21 anos ininterruptos como integrante do grupo, no qual, atualmente, exerço a função de diretor.

Fazer parte de um grupo de teatro por tantos anos, sem interrupções, me proporciona um conjunto de reflexões a respeito de diversas pesquisas, estudos, práticas, vivências, com certa consistência empírica no que se refere ao trabalho do Ator. Por isso justifico minha escolha do método de treinamento desenvolvido pela Cia de Teatro PalavrAção, na oficina experimental com os acadêmicos da Licenciatura em Artes. É a partir desse ponto que minha atual pesquisa, que culmina nesta dissertação de Mestrado, poderá propor contribuições nas relações que tracei através dos tempos entre Teatro e Educação.

Deste modo, procuro trazer um aporte teórico coerente, falo e escrevo em perspectiva dialógica a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo¹⁰, os quais se firmam como ancoragem teórico-metodológica para reverberar as diversas vozes que constituem a minha formação de *Ator* e que influenciam totalmente

¹⁰ O leitor verá no decorrer do texto além da expressão Bakhtin e o Círculo, os estudos bakhtinianos, o pensamento bakhtiniano, que remetem todos ao conjunto de formulações teóricas produzidas por intelectuais russos, desde a segunda década do século XX. Dentre os mais conhecidos estão Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), Valentin Nikolaevich Volochinov (1895-1936) e Pavel Nikolaevich Medvedev (1892-1938).

nas minhas ações como *Docente* em um Curso de Licenciatura em Artes, o que culmina, aqui, nesses escritos do *Pesquisador* da área de Teatro e Educação.

Procurei construir uma articulação do pensamento bakhtiniano, em perspectiva dialógica, nos três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida, ou seja, o Artista enunciando todas as vozes de sua trajetória, que reverberam no Docente, que ministra suas aulas de teatro para futuros professores de Artes. Tais professores também irão para a educação básica, e estarão construindo, por sua vez, os seus próprios caminhos enunciativos-didático-pedagógicos para o ensino de teatro nas escolas.

Busquei canalizar o foco da pesquisa nas reflexões em torno do treinamento de Ator, enquanto preparação, processo criativo, vivência artística, conhecimentos que adquiri em 21 anos de experiências artísticas, éticas e estéticas, transpondo estes saberes para o campo da educação. Enuncio esses saberes vividos, essas experiências, pesquisas, *práxis*¹¹ e *poiésis*¹² adquiridas, articulando com o pensamento bakhtiniano por entender que somos sujeitos constituídos por interações sociais, e na escola é que esse processo de interação social se dá com maior intensidade: no diálogo do docente com os estudantes que estão em relação com o sistema educacional, com a gestão escolar, com o mundo do trabalho.

É na relação dialógica que se dá o processo de constituição do sujeito, e a compreensão em torno do sentido de diálogo, tal como explicitada por Bakhtin/Volochinov (2009), como processo dessa interação. Interação que sempre tive com os estudantes que compartilharam comigo o ensino e a aprendizagem de teatro, desde que adentrei na universidade como docente em 2006, exatamente seis anos após a formatura da graduação.

¹¹ Palavra com origem no termo grego *praxis*, que significa conduta ou ação, uma atividade prática em oposição à teoria. Termo abordado por campos de conhecimento como a filosofia e psicologia, que a classificam como uma atividade voluntária orientada para um determinado fim ou resultado. Por isso nos apropriamos também do termo na esfera da Arte do Teatro como significado do processo criativo do ator, sua prática cotidiana de trabalho para o bom exercício de seu ofício.

¹² Palavra de origem grega, inicialmente a *poiesis* era usada como sinônimo de processo criativo, e depois passou a designar o processo criativo de uma *poesia* desde a idéia original até a elaboração da mesma. Significa a ação de produzir alguma coisa de forma criativa, aqui na dissertação abordo o termo como a escrita criativa teórica das minhas práticas teatrais.

Já graduado em Licenciatura em Artes Cênicas, atuando em um grupo de teatro estável, desenvolvendo vários treinamentos de ator, fui adquirindo maiores conhecimentos teórico-práticos na área, e isso me credenciou a prestar concurso para professor quando abriu um edital de vaga para docente na UFPR.

A área de conhecimento específica era de Interpretação Teatral no Curso Técnico de Formação de Atores¹³ da Escola Técnica da UFPR (extinta em 2009), curso que iniciou em 1998 e foi reformulado em 2009 devido a políticas públicas em educação do governo federal. O Técnico em Formação de Atores deu lugar ao Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica, que atualmente funciona no SEPT - Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR.

Toda a experiência adquirida na graduação e nos treinamentos de ator que já faziam parte do meu cotidiano fez a diferença no processo seletivo do concurso. Após passar em todas as etapas fui aprovado e em julho de 2006, assumi a disciplina de Interpretação Teatral, e minha carreira docente teve início dentro da universidade.

A docência no ensino formal propiciou maiores reflexões a respeito do meu trabalho de ator, pois agora também teria maiores responsabilidades como Arte Educador de forma oficial, institucional, pois antes disso só ministrava aulas de teatro em cursos livres e oficinas esporádicas de formação de atores, projetos especiais estaduais e municipais, tanto na área cultural quanto educacional.

A partir dessas reflexões, iniciei um processo de (re) estruturação de minhas práticas pedagógicas tanto como ator, quanto como professor de teatro, o que alavancou meu ímpeto em direção a novas pesquisas, em relação a esta área do conhecimento, lendo mais autores, fazendo novas experiências práticas, articulando novas teorias. E é isso que me constitui desde então, até hoje, quando apresento essa pesquisa como parte integrante de uma nova etapa dessa história.

¹³ Curso idealizado e implantado em 1998 no Setor Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e teve seu encerramento em 2009 com a extinção da escola técnica para criação do Instituto Federal de Educação (IFE) *campus* Curitiba.

Com intuito de trazer mais um diálogo para a discussão acadêmica, o objetivo geral da pesquisa é apontar perspectivas sobre os sentidos do treinamento de ator enquanto abordagem pedagógica para professores de Artes em processo de formação. Na pesquisa proponho dois objetivos específicos, que são: ministrar uma oficina de treinamento de ator para acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR - Setor Litoral, e produzir análises e reflexões sobre os enunciados dessa *práxis* que culminará em uma *poiésis*, ao final da vivência artístico-pedagógica, a partir da proposta metodológica de “*open space*” (*espaço aberto*).

O escopo teórico-metodológico será fundamentado a partir do pensamento de Bakhtin e o Círculo, o que me permite lançar um olhar bastante peculiar ao processo de ensino-aprendizagem da Arte, em um determinado espaço-tempo-evento. O recorte metodológico da pesquisa será direcionado estrategicamente para o Curso de Licenciatura em Artes da UFPR - Setor Litoral, na cidade de Matinhos, região litorânea do Estado do Paraná, onde está localizado o campus no qual sou atualmente o docente responsável pelos módulos relacionados à linguagem do Teatro.

Diante desses objetivos, recuperando a metáfora inicial da minha escrita, aqui, como uma “peça de teatro” que se iniciou abrindo as cortinas, agora me encontro no meio das cenas, que são produzidas a partir de determinadas escolhas que fiz. A partir de agora compartilho com o leitor indagações a respeito da minha escolha do objeto de pesquisa e o que me intriga diante dessas duas áreas instigantes: o Teatro e a Educação. De certo modo, estabeleço relações com o que me levou a pensar num projeto de pesquisa com essa temática, ou até mesmo, o que é que me “incomoda” nessas áreas de conhecimento tão vastas e imensas em termos de grandeza e importância no meio acadêmico.

Por isso a realização desta pesquisa me leva a algumas reflexões sobre o que penso hoje em relação às práticas pedagógicas em sala de aula no ensino de Teatro, principalmente no contexto histórico, sócio cultural que estou inserido atualmente, a cidade de Matinhos no Litoral do Estado do Paraná,

onde atuo como docente da área de Teatro no Curso de Licenciatura em Artes. Gonçalves diz:

Se o sujeito é constituído nas suas relações, por meio da interação que acontece no jogo de vozes enunciativas, o aluno é constituído pelo professor e vice-versa. Além disso, também é constituído pelas vozes da escolarização, vozes das relações escolares, da *esfera* educacional do qual fez e faz parte, e por isso, ao falar de tal *esfera* reproduz enunciados repletos de sentidos pertencentes a tal contexto. (GONÇALVES, 2011, p. 49)

Durante minhas aulas nos módulos que leciono, me deparo com várias questões que me deixam em ebulição constante a respeito do ensino de teatro nas escolas, principalmente na região do Litoral do Paraná. Dessa forma não me resta saída, “não há um alibi para mim” (BAKHTIN, 2012), a não ser partir para a investigação da teoria e da prática em Artes, que se está desenvolvendo hoje nas escolas, direcionando um olhar para os enunciados que reverberam no curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral.

É na interação com os estudantes em minhas aulas, que penso no teatro como disciplina da aula de Artes, nas escolas do ensino fundamental e médio, pois quando eles se tornarem egressos, recém formados, poderão ir para essa “esfera educacional” e “reproduzir enunciados repletos de sentidos pertencentes a tal contexto” (GONÇALVES, 2011).

Dessa forma pretendo, a partir de uma oficina experimental de treinamento de ator, produzir dados que possibilitem que os egressos da Licenciatura em Artes se tornem multiplicadores dessa idéia, da *práxis* teatral, da vivência artística, do processo de criação do ator, e assim, dinamizem cada vez mais as aulas de Artes no contexto escolar que estiverem inseridos, independente de em qual espaço atuem. Ryngaert define bem essas questões da formação em teatro a partir do jogo teatral, seja no espaço formal de ensino ou em oficinas realizadas em espaços não formais.

O entusiasmo por uma “formação teatral” permanece, tanto entre os atores aprendizes como entre todos os outros que não têm ambição profissional. O que se deseja é “entregar-se ao jogo” nesses espaços privilegiados que são as oficinas teatrais e os estabelecimentos de formação (RYNGAERT, 2009, p. 22).

Esse “entregar-se ao jogo” proposto por Ryngaert é que me aponta para o processo de preparação de atores a partir de um treinamento técnico-artístico-pedagógico permeado pelas “relações dialógicas” (BRAIT, 2016, p.12) que se estabelecem no que concerne ao ensino-aprendizagem da Arte.

O treinamento de ator escolhido para essa etapa da pesquisa denomina-se “*razão orgânica*”, que é o método de preparação de atores da Cia de Teatro PalavrAção da UFPR, o qual será descrito mais adiante em um capítulo-cena específico para o leitor se apropriar melhor a respeito desse treinamento, que proponho como linha mestra da minha pesquisa.

Todas as questões levantadas até aqui, de certa forma me levam a refletir sobre os diversos aspectos da criação artística na linguagem teatral como: Dramaturgia, Processo Criativo, Preparação Corporal e Vocal, Ética e Estética, Filosofia de Grupo, Rituais Artísticos, práticas pedagógicas em Artes, metodologias de ensino de teatro nas escolas e universidades. Aspectos estes que não serão discutidos individualmente, item por item, nesta dissertação, mas estão contemplados interdisciplinarmente a partir de articulações de diversos conceitos abordados por mim no diálogo com o leitor.

Por isso é fundamental salientar que este estudo é vinculado ao grupo de pesquisa ELiTe¹⁴- Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/CNPq/UFPR), que “vem desenvolvendo um papel importante no cenário da pesquisa em educação e suas relações com a linguagem e com o teatro, especialmente no que se refere à formação em pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado.” (GONÇALVES, 2016, p. 225)

Todos esses aspectos me provocam e estimulam a pesquisar sobre o teatro contemporâneo em relação aos seus métodos de ensino na escola, à formação de novos atores, novos professores de Artes e novos apreciadores de Teatro, citando aqui três agentes principais que norteiam o ensino de teatro na esfera educacional.

O sujeito que descobre a vocação para o “ato de fazer teatro”, o ator, o sujeito que descobre a vocação para o “ato de ensinar Teatro”, o professor, e o sujeito que descobre o prazer para o “ato de fruir Teatro”, o espectador.

¹⁴ Grupo de pesquisa vinculado ao PPGE- Programa de pós graduação em educação na Linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino no Setor de Educação da UFPR.

Esses três atos possíveis poderão ter seus primeiros enunciados em sala de aula, na disciplina de Artes do ensino formal, desde o ciclo básico, fundamental, médio, ou até mesmo em aulas do ensino não formal, cursos livres, oficinas, etc. Forma-se aqui uma espécie de “*Tripé Artístico*” (MENGARELLI, 2014) que, pedagogicamente trabalhado, a partir de pressupostos teórico-práticos e em interação cultural com um projeto de aprendizagem para a vida, pode vislumbrar um estudante protagonista de sua trajetória, de forma “responsiva” (BAKHTIN, 2012), sem álibi e sem exceção.

[...]é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção.(PONZIO, 2010, p.10)

Essa colocação de Ponzio logo na introdução do livro *Para uma filosofia do ato responsável* faz o alerta necessário para compreendermos o “mundo da cultura e o mundo da vida”.

Bakhtin aponta para a importância do nosso ato nesses dois mundos, da cultura e da vida, onde a experiência vivida se torna fundamento da vida. Por isso refletir sobre o treinamento de ator como abordagem pedagógica me aproxima do “evento singular do existir onde o ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir”. (BAKHTIN, 2010).

São justamente em ambas as direções, mundo da cultura e mundo da vida, que a pedagogia nos traz essa oportunidade, de poder através de um projeto de pesquisa, transpor para a sala de aula exercícios de atores praticados na sala de ensaios durante o processo criativo de montagem, ou apenas treinamento artístico.

Quando falo em sala de ensaios, me refiro ao espaço físico, também chamado de “laboratório teatral” (SCHINO, 2012), no sentido de lugar no qual se preparam os atores, juntos, em grupo, trabalhando, estudando, pesquisando, experimentando, em constante treinamento, ensaiando seus espetáculos ou apenas criando.

Em todo caso, ele indica todos aqueles teatros nos quais a preparação de apresentações não é a única atividade. Mas criar um espetáculo pode também ser uma tarefa intrincada, orgânica e labiríntica, usualmente o oposto de um processo linear. Portanto, o termo laboratório teatral é as vezes utilizado como um símbolo que representa a existência de um caminho criativo complexo ou, de algum modo, diferente. (SCHINO, 2012, p.8)

Na história do teatro vários autores nos descrevem suas experiências, enquanto pesquisadores da área, que já utilizaram “laboratórios” para criação artística. Um dos mais renomados teóricos que revolucionou o teatro contemporâneo e que, segundo Schino (2012), já se utilizava do laboratório de trabalho, foi o russo Constantin Stanislávski¹⁵, que usa o termo “*experimentação*”, como procedimento metodológico nos seus treinamentos no Teatro de Arte de Moscou (TAM).

Stanislávski foi um defensor das idéias da ciência experimental, de tudo aquilo que se dá pelo teste. Pela prática experimental, ele trabalhava com seus atores durante horas, exercícios diversos, práticas variadas para atingir determinado resultado em cena, seja na criação do espetáculo como na construção da personagem.

A atuação do ator atulhada de uma multiplicidade de gestos será semelhante a uma folha de papel borrocada. Portanto, antes de empreender a criação exterior da sua personagem, a interpretação física, a transferência da vida interior de um papel para a sua imagem concreta, ele tem de se livrar de todos os gestos supérfluos. (STANISLÁVSKI, 2001, p.114)

É dessa forma que o autor russo nos aponta a direção de onde pretendemos chegar com nosso trabalho, com nosso treinamento. Somente treinando muito o ator poderá desenvolver com maestria sua arte. No teatro não há espaço para “gestos supérfluos” como diz Stanislávski. O ator deve dominar seu corpo, seu gesto, o movimento, fala, respiração, e para isso há que treinar, estabelecer um método cotidiano de trabalho, planejado, como em qualquer outra profissão.

¹⁵ Constantin Stanislávski (1863-1938) Ator, diretor, professor de atores, fundador do TAM – Teatro de Arte de Moscou. Foi um dos nomes mais importantes do teatro russo no século XX. Criou e sistematizou um processo de criação artística singular para atores, conhecido como método Stanislávski, que está articulado em três obras que chegaram no Brasil. *A preparação do ator, a construção da personagem e a criação do papel.*

Outro autor necessário para estabelecer o diálogo, nesta pesquisa, enquanto fundamentação teórica da área teatral é Jerzy Grotowski¹⁶, que usou a palavra “*Laboratório*” para identificar essa prática de treinamento dos seus atores que levam até as últimas consequências as ações físicas propostas por Stanislávski, criando as noções de “teatro pobre”, “teatro ritual” e “teatro santo”, que seriam possibilidades de teatro mais pautadas no trabalho psicofísico do ator e na relação com a recepção.

A ideia de treinamento ou preparação de atores, sistematização de técnicas, pedagogia teatral, o ator como trabalhador, o ofício, enfim, a Arte do Ator como objeto de pesquisa constante, passou a ser a busca de muitos autores e atores pesquisadores. Assim como Stanislávski e Grotowski, outros grandes autores e pensadores também têm contribuído para a ampliação do conhecimento na área da formação do ator: *Eugênio Barba*¹⁷, *Bertold Brecht*¹⁸ *Peter Brook*¹⁹, dentre outros que de alguma maneira propõem exercícios, formas, metodologias, estilos, tipos de trabalho, de treinamento para o desempenho do ator no limiar de sua função diante de uma platéia.

Nas páginas que seguem, recupero o “*abrir das cortinas*” dessa introdução, como prólogo, evidenciando a proposta ao leitor, quando apresento a dissertação metaforicamente, como um espetáculo teatral, passando agora a compartilhar, nas próximas linhas, os capítulos em formato de cenas. Apresento, a seguir, uma breve sinopse que compõe o programa da nossa “peça de teatro”.

O capítulo-cena um (01) foi intitulado “*o início da travessia*”, e tem como proposta traçar o contexto histórico sócio-cultural que me constitui e que me faz chegar a este tema de pesquisa.

¹⁶ Jerzy Grotowski (1933-1999) Diretor e fundador do Teatro Laboratório de Wroclaw na Polônia e criador da teoria teatral do “Teatro Pobre”, o “Teatro Ritual”. Funda a primeira cadeira de Antropologia teatral no College de France em 1997.

¹⁷ Eugênio Barba (1936) Autor, pesquisador e Diretor italiano que fundou o Odin Teatther: Teatro–Laboratório de Holstebro (Dinamarca) em 1964. É o criador do conceito da Antropologia Teatral. Fundador e diretor do Theatrum Mundi Ensemble, e criador do ISTA (Internacional School of Theatre Anthropology).

¹⁸ Bertholt Brecht (1898-1956) Destacado autor, dramaturgo, poeta e encenador do teatro alemão que figura como uma das personagens mais marcantes do séc. XX. Desenvolveu a teoria do Teatro Épico publicada em 1948. Fundou o Berliner Ensemble, uma companhia de teatro que montava suas peças.

¹⁹ Peter Brook (1925) Diretor de teatro e cinema britânico Foi co-diretor na Royal Shakespeare Company. Desde 1971 trabalha no Internnacional Centre of Theatre Research e é também associado ao Britain’s Royal Shakespeare Theatre desde 1962.

Nesse contexto é que surge o possível “*diálogo ou triálogo “Artista/Docente/Pesquisador”*” que é um sub-capítulo-cena no qual articulo constantemente minha trajetória artística, enquanto sujeito ator, que reverbera nas minhas práticas pedagógicas como sujeito docente e sujeito pesquisador.

Ao escrever, em perspectiva dialógica, apresento o tema da pesquisa, enquanto proposta de encaminhamento aos acadêmicos da Licenciatura em Artes, o que se configura no sub-capítulo-cena “*vozes da Licenciatura em Artes da Ufpr Litoral*”, como estímulo à uma possível “travessia” (MENGARELLI, 2014) articulada por eles, e para eles, no seu espaço-tempo, no Setor Litoral da universidade, um *campus* que está instalado na região litorânea composta por sete municípios²⁰, e cuja maioria dos acadêmicos pertencem à comunidade local e devem, possivelmente, atuar em sua região após concluírem o curso.

No capítulo-cena dois (02), “*Bakhtin e o Círculo em diálogos iniciais*”, apresento o aporte teórico utilizado para embasamento e fundamentação da análise dos dados. Procuro articular o pensamento de Bakhtin com as áreas de conhecimento que perpassaram minha travessia até este momento: o Teatro e a Educação, transcorro algumas considerações em um sub-capítulo-cena com o nome de “*Bakhtin em diálogo com a Educação e o Teatro*”.

Seguindo essa linha de raciocínio, ousou um pouco mais em outro sub-capítulo-cena. “*Reflexões bakhtinianas no trabalho do ator*”, apontando e exemplificando as possibilidades de abordagem do pensamento bakhtiniano em interface com o trabalho do Ator sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso.

O capítulo-cena três (03) foi denominado “*uma possível ponte para outras travessias: enunciados da pesquisa*”, no qual procuro discorrer algumas indagações a respeito da formação desses acadêmicos de Licenciatura em Artes e suas práticas como artistas também.

Apresento, ainda, neste texto, os dados da pesquisa e a metodologia de campo, colocando o leitor em diálogo com o percurso metodológico da

²⁰ A região do Litoral do Estado do Paraná é composto pelas cidades de Paranaguá, Matinhos, Guaratuba, Pontal do Paraná, Morretes, Antonina e Guaraqueçaba. Todas atreladas à uma espécie de guarda-chuva do PPP do Setor Litoral que atende também a região do Vale do Ribeira.

pesquisa em um sub-capítulo-cena que intitulei “*A pesquisa, os dados, as análises como apontamento para novas travessias*”.

O capítulo-cena quatro (04) foi intitulado “*cai o pano e a travessia recomeça [Conclusão]*”, onde retomo os objetivos geral e específicos com intuito de propor uma conclusão inconcluída, já que a pesquisa tem um desdobramento em um projeto de doutorado, que apresento no capítulo seguinte

O capítulo-cena cinco (05) “*PalavrAção: um estudo bakhtiniano sobre grupos teatrais universitários - projeto de doutorado (Up Grade)*” apresento o projeto de doutorado que a banca avaliadora sugeriu durante a qualificação da dissertação como “*upgrade*”.

Em um sub-capítulo-cena aparecem os “*objetivos*” do projeto de doutorado, geral e específicos, e também uma hipótese a ser confirmada ou não ao final da pesquisa.

Descrevo também como parte do projeto de doutorado o sub-capítulo-cena “*Cia PalavrAção: A Cia de teatro que inspira a palavra e a ação*”, narrando um pouco do contexto histórico em que foi criado o grupo, que construiu um processo metodológico próprio de treinamento de ator, a partir das pesquisas de seu diretor fundador, Hugo Mengarelli, para seus processos de criação, seja de espetáculos ou performances, ou cursos de extensão, ou projetos, ou eventos artísticos acadêmicos. Há uma linha de trabalho do grupo único, singular, próprio que permeia todas as ações artístico-pedagógicas de seus integrantes-atores-pesquisadores.

Retomando o foco desta dissertação de Mestrado, a idéia é refletir e questionar se é possível que um treinamento cotidiano de atores de um grupo teatral, como esse da Cia PalavrAção, seja estudado e exercitado, experimentado por acadêmicos de uma Licenciatura em Artes, ou de uma graduação em Teatro, a partir da proposição aos estudantes para que vivenciem o ofício do ator, desenvolvendo uma *práxis* e uma *poiésis* como fonte de pesquisa epistemológica para qualificarem ainda mais as suas práticas pedagógicas em sala de aula, atuação em palco, apontando uma possibilidade de construção de suas próprias travessias, seja na esfera teatral ou educacional.

Novos caminhos despontam durante a travessia, e a decisão de seguir em frente é certa, só preciso passar por mais uma etapa de minha “eterna travessia” que é o fazer teatral para o sujeito ator, o fazer pedagógico para o sujeito docente, e finalmente o fazer intelectual para o sujeito pesquisador.

Apresento um discurso construído em perspectiva dialógica a partir dos enunciados emanados dos participantes da pesquisa, de meus enunciados enquanto sujeito constituído pelas relações sócio-culturais pelas quais passei: as reflexões a respeito das nossas práticas pedagógicas, os apontamentos compilados durante todo o processo.

Essa será a possível finalização desta etapa da travessia, a dissertação em cena, como metáfora, uma peça teatral com seus vários personagens vivos, orgânicos, materializados em letras, frases, citações, notas de rodapé, pensamentos, reflexões e outras perspectivas de abordagem na esfera da Arte do Teatro e da Educação.

Sempre com a possibilidade de deixar em aberto a discussão, no mais puro estilo bakhtiniano, não finalizo o estudo, a pesquisa deve continuar a partir dessas reflexões levantadas aqui. Nestas páginas ficam impressos enunciados que irão gerar novos enunciados e poderão ser levados pelos acadêmicos colaboradores da pesquisa, com a devida autonomia que lhes é dada, os quais deverão seguir seus próprios caminhos, fazer suas próprias escolhas, traçarem seus destinos. Mas com uma coisa em comum, a Arte do Teatro na esfera educacional, construindo suas possíveis travessias.

1 CENA UM: O INICIO DA TRAVESSIA

É que estamos falando em criação, mas não de qualquer criação, mas da única em que o criador, o ator, é o músico e seu instrumento, o quadro e o pintor, a escultura e seu autor, isto é, está de “corpo e alma” envolvido no que será a própria obra. Mas não só envolvido com seu ato como também, e isso é fundamental, com o ato de outros criadores, principalmente atores, com os corpos desses [...] que compõem uma criação maior: a obra de teatro. (MENGARELLI, 2014, p.26)

Nesta primeira cena, como ator que sou, adentro o palco de corpo inteiro para me apresentar. O corpo é matéria prima de trabalho do ator no processo de criação artística. Mas como aponta Mengarelli (2014) na epígrafe deste capítulo-cena, não se trata de qualquer criação. É a criação da personagem, que neste momento da escrita me coloco assim, personagem, pesquisador.

Mas anterior ao pesquisador, já existia um “outro corpo”, do sujeito não-ator que hoje fala sobre sua pesquisa. Bakhtin (2015) faz apontamentos a respeito do corpo como valor: o corpo interior, meu corpo em relação com o corpo exterior, o outro corpo.

É de suma importância o lugar singular que o corpo ocupa como valor em relação ao sujeito em um mundo singular concreto. Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior; o corpo do outro, em seu fundamento, é um corpo exterior. O corpo interior – meu corpo enquanto elemento de minha auto consciência – é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, como veremos, é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer à unidade interior. (BAKHTIN, 2011, p.44)

Refletindo sobre os dizeres de Bakhtin a respeito do corpo, entendo que é a partir desse meu “corpo interior”, desse “conjunto de sensações orgânicas interiores”(BAKHTIN, 2011) que discorro o enredo dessa peça de teatro aqui proposta ao leitor como metáfora, já elucidado no início da dissertação.

Um enredo sobre os caminhos desta pesquisa, enquanto “elemento externo”, como coloca Bakhtin, conectado ao meu “equivalente interior”, já presente em minha consciência, as necessidades e desejos despontaram a

partir do pré-projeto de Mestrado que serviu de impulso para retomar minha carreira acadêmica profissional, que havia estacionado na graduação.

Na busca de compreensões a respeito dos sujeitos que fazem parte do meu cotidiano acadêmico. Esses outros corpos, também criadores, que se sensibilizam, se apresentam e se escondem, mas que fazem parte do todo, como estudantes do ensino superior. Mas que vieram do ensino básico já com enunciados latentes a respeito da arte em suas vidas, e essas vozes reverberam em suas práticas pedagógicas teatrais em sala de aula.

São corpos vivos, corpos que dizem e se calam no mesmo instante. Corpos que possuem memórias e enunciam experiências, que se relacionam e interagem uns com os outros, que exteriorizam saberes constituídos social e culturalmente e que se fecham diante das tensões cotidianas da profissão vindoura, já que a formação dos meus parceiros, os verdadeiros protagonistas da minha pesquisa, é a Licenciatura em Artes.

Mas antes, como sujeito proponente da pesquisa falo de mim. Enquanto corpo na arte e na vida, compreendendo que “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.” (BAKHTIN, 2011, p.XXXIV). Responsabilidade que sempre tive comigo enquanto sujeito constituído de diversas vozes da esfera familiar, onde meu corpo exala todas as sensações que dizem respeito ao meu estado interior.

Não posso reagir de forma imediata ao meu corpo exterior: todos os tons volitivo-emocionais diretos, que em mim estão ligados ao corpo, dizem respeito ao seu estado interior e às suas possibilidades como sofrimentos, gozos, paixões, satisfações, etc.. (BAKHTIN, 2011, p.44)

É pensando nessas “possibilidades” que nos elucida Bakhtin (2011), ligadas ao meu corpo interior que discorro sobre minhas experiências de vida, as vontades, desejos, frustrações, gozos, paixões, satisfações, alegrias e tristezas. Desde a infância pobre nos idos de 1980 em uma pequena cidade do interior do Estado do Paraná chamada Inácio Martins, onde tive acesso ao primeiro ano de escola, mesmo morando no campo, em uma fazenda afastada dali.

Filho caçula de um pai agricultor que nas poucas horas de lazer dedilhava seus dedos machucados pelas ferramentas da lavoura em sua viola de dez cordas, entoando belas canções de raiz. E de uma mãe, que além de ir para a roça ajudar o marido ainda fazia todas as tarefas domésticas em jornada dupla de trabalho.

O irmão mais velho, além de estudar já ajudava também nos afazeres da roça, a menina irmã do meio, também estudava e ajudava a mãe em casa. Assim cresci, nesse ambiente, nesse contexto sócio-econômico-cultural, nessas duas esferas, no campo e na pequena cidade até completar 8 anos de idade.

Muitos momentos felizes, quando ainda brincava de “faz de conta” ao dirigir um caminhão construído com galhos e folhas de samambaia, de xaxim ou de vassouras. Ato criativo da infância que aparentemente já despontava algum tipo de habilidade e prazer com a arte cênica, com o jogo, com a representação que segundo Ryngaert (2009) para muito além do teatro, “o jogo é uma experiência sensível fundadora”. Assim eu jogava como criança, jogo fundante que marca e imprime certa identidade tanto na vida quanto na arte.

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação. (RYNGAERT, 2009, p.41)

Diante dessa experiência fundadora que fui me constituindo como sujeito no mundo, brincando, jogando, entre a “fantasia e a realidade”, como nos aponta Ryngaert (2009). Claro que brincava nos momentos que podia, pois também tive momentos difíceis, de muita pobreza financeira, mas que se transformaram no ano de 1983 com a mudança forçada para São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba, em função do tratamento de saúde de minha irmã.

Já morando em uma cidade de grande porte, próximo a capital, o contexto histórico sócio cultural que fui inserido já era outro completamente diferente do que tinha vivido até então. Nova escola, novos colegas, nova vida para a família que chegava amparada por parentes de primeiro grau, irmã de

minha mãe, tia, tio, primos que eu nunca havia conhecido, mas que agora conviviam comigo, como família.

As dificuldades eram muitas, mas com ajuda dos parentes, muita força, dedicação e muito trabalho as coisas foram acontecendo e passados exatamente 10 anos desde minha chegada em São José dos Pinhais, em meados de 1993 acontece o meu primeiro contato pessoal com um profissional de teatro. Chega à cidade uma figura carismática chamada Laerte Ortega, artista curitibano que estava divulgando várias oficinas de Artes (Teatro, Dança, Xilogravura, canto, etc.) promovidas pela Secretaria de Estado da Cultura.

Claro que não tive dúvidas de qual oficina eu participaria. O teatro me interessava, e foi no período escolar que sempre que pudesse apresentava meus trabalhos cenicamente na frente da turma, é primordial o incentivo dos professores em estimular os estudantes a apresentarem teatro na sala de aula, e mesmo sem a formação necessária, eu tive alguns professores que me incentivavam desde o ensino básico.

Isso me estimulou a fazer a inscrição na oficina de interpretação teatral pela manhã e outra oficina de expressão corporal pela tarde. Um sonho se realizava em minha alma de artista, passar o dia todo estudando, experimentando, fazendo teatro.

A partir dessas duas oficinas é que considero o *start* para o que chamo nesse capítulo de “O INICIO DA TRAVESSIA”. Travessia enquanto criação, ato artístico, ou seja, início de uma vida como artista de teatro. Início do trabalho de Ator, o primeiro contato com a profissão, o ofício, a pesquisa, o estudo, o treinamento, a realização, o encontro com Dionísio²¹ e Apolo²², de corpo e alma, entendendo, compreendendo, refletindo, questionando, tateando, respirando, sentindo.

²¹ Deus do vinho, também conhecido como Baco. Dionísio é considerado o Deus do Teatro, segundo alguns autores o teatro no ocidente teve suas origens na Grécia com os *cantos dítirambos*, feitos em homenagem ao Deus Dionísio pela boa colheita da uva, festas regadas a muito vinho, danças e encenações em agradecimento ao Deus. Uma dessas festas é conhecida como “as *bacantes*” citada por Bakhtin na pág. 49 da obra *Estética da Criação Verbal* quando discorre sobre a relação do “*eu-para-o-outro*”.

²² Na mitologia grega Apolo é considerado o Deus das artes, da música, da profecia, da verdade, da poesia, da harmonia, o Deus do Sol, da luz, da beleza, da juventude. No teatro é considerado o Deus da razão.

Mas afinal o que é ser Artista? Por que tudo isso começava a acontecer comigo? Que caminho era aquele que eu começava a trilhar? Até onde eu poderia pensar em chegar nessa profissão? Será que já estava consciente do ofício que começava a almejar? Teria coragem de vencer todo e qualquer obstáculo que surgisse a partir dali? Muitas interrogações, mas muita vontade de buscar respostas.

Questões que até hoje ainda reverberam em meu “viver-agir” (BAKHTIN, 2010) cotidiano. Questões que em 2017 estão completando 24 anos (somei aqui os 03 anos de teatro amador) de história e ainda continuo buscando algumas respostas. Algumas poucas já encontradas, outras tantas já negadas, outras muitas transformadas, e outras infinitas ainda estarão por vir.

A partir daqui, já iniciada a travessia, lançadas todas as interrogações possíveis, já me considero devidamente familiarizado com o leitor, então passo a convidá-lo em aprofundarmos nosso diálogo, propondo inclusive um possível “triálogo” entre o artista/docente/pesquisador, mergulhando juntos no âmago das questões grafadas no parágrafo acima, o que me inquietaram, movimentaram e instigaram em busca contínua de mais respostas.

É dessa forma que acredito nas possibilidades de ensino-aprendizagem, em perspectiva dialógica, seja na esfera da Arte ou da Educação. Se tiver como unir as duas áreas em perfeita dialogicidade, então é esse caminho que irei seguir dando continuidade a minha “eterna travessia do fazer teatral” (MENGARELLI, 2014).

1.1 O diálogo ou o triálogo artista/docente/pesquisador

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2011, p.275)

O título e a escolha da citação de Bakhtin como epígrafe é um convite ao diálogo contínuo que procurei estabelecer com o leitor desde o abrir das cortinas da minha peça de teatro, metaforicamente falando. Entendendo o diálogo como conceito-chave dos estudos de Bakhtin e o Círculo, trato de

articular todas as “relações que existem entre as réplicas do diálogo – pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc”. (BAKHTIN, 2011, p.275) com as minhas inquietações e interrogações anteriores.

A busca incessante por novas respostas gera novas perguntas, que me proporcionam novas opções de diálogo, com outros autores de outros campos do conhecimento, outras esferas sociais. A esfera da pedagogia do teatro, da filosofia, sociologia, por exemplo, além de sempre encontrar possíveis conversas com novos autores do teatro, novos pesquisadores acadêmicos, novos cursos de formação em artes, enfim, novos desafios que despontam para o ensino aprendizagem da arte na educação.

O acesso a essas novas esferas aumentou as possibilidades de conversa. O que despontou para ramificações muito importantes da minha vida, enquanto ser pensante, reflexivo, inquieto e eterno aprendiz da arte que sempre fui.

Aproprio-me do diálogo, enquanto linguagem, considerando-a como um acontecimento entre sujeitos, que elucidam as minhas escolhas durante o processo de criação da escrita da dissertação. Os caminhos da pesquisa, as orientações realizadas pelo professor orientador, as discussões do grupo de pesquisa, são todos elementos que sempre enunciam as diversas vozes nas temáticas de pesquisa de cada um de nós.

São todos os elementos que compõem minha escrita, que entendo como um acontecimento dialógico, no qual fluem as ideias e opções de escolhas para títulos, capítulos, epígrafes, citações e diálogo com o leitor, no sentido de aproximá-lo sempre do que estou pensando quando nomeio um capítulo, por exemplo. E para completar o que chamo de triálogo no título, preciso articular alguns argumentos do porque o nomeiei assim.

O termo triálogo me veio à mente a partir da leitura que fiz de Bakhtin (2011) quando diz que:

A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica e a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica; o entendedor se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial” BAKHTIN(2011, p.332).

O participante, então, no caso “o entendedor, acaba sendo inevitavelmente o terceiro no diálogo”, afirma Bakhtin (*idem* p.332) que alerta para uma abordagem não no sentido literal, aritmético, pois além desse terceiro, existem muitos outros participantes do diálogo. Isso me levou a refletir sobre esse terceiro. Oposto a Bakhtin, relaciono o sentido aritmético mesmo da questão, pois logo direcionei para as três atividades que atualmente estou envolvido, teatro, aulas e pesquisa. São três funções sociais que gosto muito, portanto uma tríade do campo do desejo, logo, um “triálogo de sujeitos”, isto é, um triálogo que se estabeleceu entre os sujeitos que me constituem durante a caminhada.

Por isso, coloco-me em relação dialógica com o título, ou seja, o artista em diálogo com o docente que dialoga com o pesquisador. Todos produzindo o triálogo com a ideia de acontecimento entre sujeitos. Do sujeito ator, que é minha primeira profissão, o artista; em diálogo com o sujeito professor, a minha segunda carreira profissional, a acadêmica, graduado em Licenciatura, portanto sem álibi para mim, sou docente; e atualmente estou dialogando com o sujeito pesquisador. Fechando a tríade criada como figura de linguagem em uma espécie de brincadeira com as palavras que faço no sentido de metaforizar mais ainda esta dissertação. Cito Bakhtin novamente para elucidar melhor ao leitor essa passagem.

O entendedor se torna inevitavelmente um terceiro no diálogo (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que, além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes do diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo (mais uma vez não em sentido aritmético). Contudo além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante histórico. (BAKHTIN, 2011, p.332)

Eu acabei usando o sentido aritmético, como já alertei anteriormente, por compreender a presença de três sujeitos no meu viver-agir, mas na verdade é

um “*multiálogo*”, ou “*pluriálogo*”, de muitos outros sujeitos, como coloca Bakhtin, de diversas vozes enunciativas imbricadas nessa discussão. Pensamentos, definições, estudos, pesquisas de vários autores me incentivam a continuar caminhando com a Arte em minha vida, na travessia da criação, como ensinou um de meus Mestres dessa jornada, Hugo Mengarelli²³, que apontou várias direções a respeito do trabalho do ator, e, descreve, de forma poética, sua definição do que é ser artista.

O artista é aquele que transforma os diabólicos e malditos versos delirantes que a alma escreve em cantos ponderados que en-cantam, em vozes que versam um horizonte, mas com a singularidade própria do vazio de uma *travessia*, que é a criação, sempre da mão do celestial Apolo, com a embriaguez infernal de Dionísio. (MENGARELLI, 2014, p.245)

Baseando-me nos versos de Mengarelli (2014) posso afirmar que: Em meu horizonte “versado” que tracei desde minha iniciação no teatro, reverberam muitos “cantos ponderados que en-cantam”, diversas vozes me arrebatam sobre a vida do artista, sua função social, sua posição ética e responsável frente ao “existir-evento” como propõe Bakhtin (2011), que também versa algumas definições em seus estudos a respeito do que é o artista e seu objetivo no mundo.

O artista é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende mas também a ama de fora – de onde ela não existe para si mesma, onde está voltada para fora e necessita de um ativismo distanciado e fora do sentido. A divindade do artista está em sua comunhão em uma distância superior. Encontrar o enfoque essencial à vida de fora dela – eis o objetivo do artista. Com isso o artista e a arte criam, em linhas gerais, uma visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo, a realidade da carne mortal do mundo que não é conhecida de nenhum dos outros ativismos criativo-culturais. (BAKHTIN, 2011, p.176)

²³ Hugo Daniel Mengarelli aposentou-se em 2016 como professor associado da Universidade Federal do Paraná. Possui Mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1986) e doutorado em artes Cênicas pela USP também. É o criador da Cia de Teatro PalavrAção da UFPR (1995), idealizador do TEUNI- Teatro Experimental da Universidade Federal do Paraná (1998) e criador do Curso Técnico em Artes Cênicas da Escola Técnica da UFPR também em 1998, extinto em 2009, mas é o curso que deu origem ao atual Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica da UFPR em 2009.

Com a noção de artista, apontada por Bakhtin (2011), fica mais evidente ainda a importância da arte em nossas vidas. Concordo com o autor quando ele afirma que o artista busca “encontrar o enfoque essencial à vida de fora dela”, e que “a divindade do artista está em sua comunhão em uma distância superior”, porque sempre foi essa premissa que priorizei em minhas práticas artísticas enquanto ator de teatro: me ver de fora, achar meu enfoque essencial da vida, e sempre em comunhão com o outro, já que o teatro é uma arte do coletivo. Não se faz teatro sozinho; esta é uma arte que necessita do outro, por inteiro, no sentido de doação, do verbo doar, como nos coloca Ferracini (2003) em seu primeiro livro a respeito do trabalho do ator.

Doar é um verbo bitransitivo e, portanto, quem doa, deve doar alguma coisa a alguém. Ora, se quisermos presentear alguém, primeiramente devemos possuir o presente para depois dá-lo. Se o ofício do ator é doar, comungar com a platéia, ele, como condição primeira, deve ter algo para doar. Ser um ator significa então, doar-se. E é nesse “se”, nesse pequenino pronome oblíquo, que está a beleza de sua arte. O presente que o ator deve dar à platéia, o objeto direto que complementa o verbo dar, é a própria pessoa do ator. Ele deve comungar a si mesmo com seu público, mostrando não apenas seu movimento corporal e sua mera presença física no palco, mas seu corpo-em-vida, seu ser, os recantos mais profundos e escondidos de sua alma. (FERRACINI, 2003, p.35)

Esse doar-se no trabalho do ator em comunhão com a platéia, fez todo o sentido para mim. Desde as primeiras oficinas de teatro, que fiz nos idos de 1993, em São José dos Pinhais, já me despertava para essa condição incontestável do ofício do ator.

Após o encerramento daquelas duas primeiras oficinas que citei anteriormente, interpretação e expressão corporal, imediatamente conversei com os colegas propondo montar um grupo de teatro com intuito de dar prosseguimento aquilo tudo que vivenciamos naqueles sete dias, trabalhando oito horas diárias com corpo, voz, texto, até finalizarmos com uma apresentação ao público na rua principal da cidade.

Vários colegas da oficina toparam minha sugestão, e nascia então o “Grupo de Teatro Amador²⁴ Arte Viva”, nome escolhido em votação logo após

²⁴ Amador no sentido de não ganhar a vida com a profissão, não ser profissional da área devidamente registrado, sindicalizado, que não cobra cachê para se apresentar. Também se brinca no meio teatral que o ator amador é aquele que ama-a-dor de fazer teatro por fazer, sem

nossa primeira reunião depois de tudo combinado. Iniciava ali um sonho, uma semente estava sendo germinada em comunhão, jovens aprendizes que se apaixonaram por teatro logo na primeira experiência artística compartilhada com atores profissionais.

Os primeiros passos eram dados em direção do que se tornaria um “ato responsável meu” (BAKHTIN, 2010). Uma filosofia de vida que optei, mesmo com dificuldades, em um contexto sócio-econômico precário. O “sujeito-ator” manteve firme as convicções de que a arte mudaria sua vida para sempre. Recorro a Bakhtin para confirmar esse tipo de pensamento que me moveu, desde então, como sujeito constituído pelo ato responsável.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*. (BAKHTIN, 2010, p.80)

A minha escolha já estava feita conscientemente, de “uma vez por todas”, como Bakhtin coloca, não havia hipótese nenhuma que me fizesse desistir do sonho de ser ator. Parti para a ação, estudar, ensaiar, apresentar, além de trabalhar com outra coisa para garantir um mínimo de sustento para dar seqüência ao sonho naquele momento.

Tinha um emprego na indústria têxtil da cidade, afinal de contas o Grupo de Teatro Amador Arte Viva ainda não cobrava cachê para se apresentar. O teatro era tão latente em mim, que na própria indústria resolvi montar outro grupo de teatro, integrando funcionários desde o chamado “*chão de fábrica*”²⁵(grifo meu), até o alto escalão administrativo, o qual carinhosamente foi nomeado de “Grupo de Teatro Amador Operários da Arte”. Era muito sincero tudo que eu fazia no teatro amador, o artista em mim transbordava de forma visceral, e após três anos dessa forma entrei na faculdade, inclusive

ganhar nada pra isso, sem a finalidade de levar adiante como profissão. Tem pessoas que se identificam assim a vida toda, tem sua profissão regulamentar e fazem teatro após o horário de trabalho ou finais de semana.

²⁵ Era como chamavam os funcionários da linha de produção, apelidos pejorativos como os “peões”, “oreias secas”, o “chão da fábrica” identificando o cargo mais baixo na indústria, onde o assalariado pobre trabalha na produção desenfreada com as máquinas ligadas vinte e quatro horas por dia incessantemente.

incentivado por um dos “*encarregados*” *que era chefe do chão de fábrica* (grifo meu) que trabalhava comigo na indústria têxtil.

O ano era 2006. Ingressava no Curso de Educação Artística com Habilitação Plena em Artes Cênicas na FAP- Faculdade de Artes do Paraná. Um passo importante no diálogo do sujeito artista para o sujeito docente, e foi naquele momento que desvendava um mundo completamente diferente para mim. As disciplinas didáticas, de teoria teatral, fundamentos da arte educação, das metodologias de ensino, permeadas pelas aulas práticas de teatro, música, dança e artes plásticas (hoje artes visuais), fomentavam mais ainda meu espírito de continuidade.

As quatro linguagens da arte eram oferecidas logo no primeiro ano como disciplinas naquela época. Com a graduação vieram novos contatos artísticos como ator e um estágio como arte educador em um projeto de teatro²⁶ da Fundação Cultural de Curitiba. A docência começava a florescer paralela a carreira de ator, ainda amador, mas já recebendo os primeiros cachês com teatro.

Com a docência em foco agora, alguns teóricos são necessários serem angariados para o diálogo. Na esfera educacional conheci e estudei autores fundamentais no processo de desenvolvimento pedagógico da arte, como Viola Spolin, por exemplo, que contribuiu muito na minha formação enquanto educador, falando da importância da liberdade pessoal na relação professor-aluno.

A verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre aluno e o professor, e as dependências do aluno professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas [...] Aceitar simultaneamente o direito do aluno à igualdade na abordagem de um problema e sua falta de experiência coloca uma carga sobre o professor. Essa maneira de ensinar parece a princípio mais difícil, pois o professor deve sempre se colocar fora das descobertas dos alunos sem interpretar ou forçar conclusões. Contudo isso pode ser mais recompensador para o professor, porque uma vez que os alunos-

²⁶ Projeto Linhas do Conhecimento, que trabalhava com estagiários de diversas áreas. Eu entrei na Linha do Teatro, mas existia também a Linha da dança, das artes visuais, da música, do patrimônio histórico, da educação física, do cinema, etc. Permaneci no projeto por dois anos, ministrando oficinas de por toda a cidade de Curitiba, principalmente em regiões de periferia.

atores tenham realmente aprendido através da atuação, a qualidade da *performance* será de fato muito alta. (SPOLIN, 2005, p.08)

Essa “liberdade pessoal e a auto-expressão” afirmada por Spolin (2005) acabam sendo os pontos que mais gosto de trabalhar em minhas aulas na arte educação. Principalmente nas atividades de teatro, que é o mais provável ambiente no qual o estudante vai conquistar maior liberdade de expressão, como nos aponta Japiassu, outro autor importante da esfera da pedagogia do teatro que conclamo ao nosso diálogo sobre o sujeito-docente. O autor destaca o teatro como:

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (JAPIASSU, 2001, p.28)

Essa contribuição de Japiassu (2001) em nossa discussão, só reforça a importância do teatro na escola enquanto comunicação e expressão, como articuladoras de aspectos fundamentais ao educando na construção de sua compreensão crítica da realidade humana. Além de mostrar claramente o objetivo principal do ensino das artes na escola, que não é a formação de artistas, e sim, a “forma de conhecimento”, o domínio, a fluência e a compreensão estética, das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos sensório-motores, simbólicos, afetivos e cognitivos.

Esse pensamento, de certa forma também vai ao encontro do que Ryngaert descreve quando se refere à importância do jogo na atuação teatral na escola ou fora dela também.

O entusiasmo por uma “formação teatral” permanece, tanto entre os atores aprendizes como entre todos os outros que não tem ambição profissional. O que se deseja é “entregar-se ao jogo” nesses espaços privilegiados que são as oficinas teatrais e os estabelecimentos de formação. Não pretendo resolver de uma vez por todas a questão dos objetivos, estabelecendo uma hierarquia rígida. Pelo contrário, estaremos em constante pesquisa de soluções provisórias. [...] não tentarei compartimentar as respostas em função de grupos de idade ou de especialidades. A questão central incide sobre a importância do *jogo* na atuação teatral e diz respeito tanto ao ator, como ponto de referência, quanto ao não-ator, adulto e criança. (RYNGAERT, 2009, p.22)

Concordo que o jogo na atuação teatral proposto por Ryngaert vai muito além da formação em teatro. Na escola, ainda não há uma ambição profissional da área artística, e nesse quesito, Japiassu tem razão em afirmar que “o objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas” (JAPIASSU, 2001, p.30), também concordo com isso, porém, preciso ponderar aqui que é inegável que nas aulas de Artes, pode haver a probabilidade da vocação de um ou outro educando sobressair, pois seja qual for a linguagem artística trabalhada em aula, teatro, dança, música ou artes visuais, sempre haverá um processo de identificação dos estudantes com uma dessas linguagens artísticas e, nesse momento, acredito que o desejo de fazer teatro pode eclodir em um estalar de dedos.

Assim aconteceu comigo. O teatro na escola me despertou a curiosidade. Colegas das turmas que passei poderiam se identificar com a dança, outros com música e outros com artes visuais. Portanto, o professor responsável pela aula de Artes tem uma responsabilidade enorme em termos de conhecimento, pesquisa, metodologia e didática, teoria e práticas pedagógicas em sala que despertem no educando o interesse pela arte.

É nesse período escolar que a valorização da cultura artística poderá ser conquistada ou não, independente da profissão que aquele estudante vai seguir, poderá não ser um artista, mas será um espectador em potencial, amante da Arte, e seguramente um profissional, seja qual for sua área, diferenciado culturalmente em seu processo de desenvolvimento crítico-histórico-social. Esse pode ser um dos maiores legados que a Arte na escola poderá deixar para as futuras gerações. Educação e Cultura andam de mãos dadas, não há como separar essas duas importantes vertentes essenciais do desenvolvimento humano.

Para Reverbel (1996) o processo de desenvolvimento das capacidades de expressão é mais importante do que o produto final na aula de Artes, motivo pelo qual não se deve enfatizar no processo de avaliação a estética final da atividade concluída como, por exemplo, uma pintura, uma dança, uma peça criada pelo aluno ou uma música desenvolvida em aula, mas avaliar seu modo

de atuar, seu processo criativo que antecedeu a realização final da obra, o que nos revela o crescimento gradual de suas possibilidades expressivas.

As capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção – são inatas ao ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, musicais e plásticas, além, naturalmente, de outras atividades do currículo escolar. (REVERBEL, 1996, p.15)

Aqui Reverbel (1996) destaca também a importância da articulação da aula de artes com as demais disciplinas do currículo da escola. Essa integralização curricular faria uma diferença enorme no processo de desenvolvimento humano de cada educando. Essa prática seria o ideal para criar-se uma cultura escolar impulsionando as discussões alavancadas a partir do currículo de Artes nas escolas.

Ao evocarmos para o diálogo a questão curricular nas escolas, torna-se imprescindível recorrer a um autor que se dedicou ao tema. Em sua obra *“Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”*, Forquin (1993) suscita uma vasta discussão sobre a cultura escolar e suas imbricações na grade curricular. Sua abordagem irá contribuir com nossas reflexões a respeito das bases do conhecimento escolar, e o currículo é uma base fundamental no processo de ensino-aprendizagem da esfera educacional.

O que se deve entender precisamente por “currículo”, “sociologia do currículo”, “teoria do currículo”? Sabe-se que este termo, “currículo”, não é muito aceito no vocabulário francês da educação e que se prefere geralmente o de “plano de estudos”, ou de “programa de estudos”. Esta equivalência é, entretanto, muito aproximativa: ela não dá conta da riqueza semântica e da multiplicidade de usos do termo inglês. Na verdade a palavra inglesa *“curriculum”* designa menos uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos. (FORQUIN, 1993, p. 22).

Entendo que currículo, a partir da leitura de Forquin (1993), é uma espécie de percurso educacional que o indivíduo irá percorrer em determinado contexto, tempo e espaço, contendo um conjunto contínuo de situações de aprendizagem, as quais remetem na medida do possível, a conquista de certos

fins e certos objetivos educativos do estudante. A grande questão é saber se o educando realmente consegue conquistar esses fins e objetivos educativos a partir dos conteúdos que se apresentam no currículo da sua escola, e quais as transformações na sociedade que determinada escola vai proporcionar trabalhando determinado conteúdo curricular. Essas questões levam Forquin (1993) a questionar sobre essa maneira prescritiva e intencional do currículo.

Outros autores, contudo insistirão menos no aspecto prescritivo e intencional do currículo do que nos resultados efetivos de sua execução, isto é, no que acontece realmente aos alunos, no plano cognitivo, mas também no plano afetivo e social, devido ao ensino que eles recebem e a sua experiência de escolarização. (FORQUIN, 1993, p. 23).

Seguindo esse raciocínio, então, o ensino que o estudante irá receber a partir do currículo pré-existente na sua escola deverá levar em conta os conteúdos a serem desenvolvidos durante o período de escolarização do indivíduo, contemplando aspectos cognitivos, afetivos e sociais. E é exatamente nesse item que os questionamentos aparecem. Como serão conquistados esses aspectos a partir do conteúdo trabalhado nos currículos escolares? Por que trabalhar determinado conteúdo e outro não? Qual é o critério para aquele conteúdo específico compor o currículo? Qual o conteúdo que deverá ser desenvolvido? O que o currículo apresenta como proposta nas questões de desigualdades sociais? Todos esses temas recaem de alguma forma nas abordagens metodológicas que fazemos dos currículos na medida em que discutimos, analisamos e referendamos esse ou aquele conteúdo.

São interrogações que permeiam todas as áreas do conhecimento dentro da escola, e naturalmente essas discussões devem ser levantadas também no ensino da disciplina de Artes. Quando adentramos a sala de aula para estabelecer as relações temáticas necessárias à discussão sobre cultura artística, independente da linguagem específica que for minha área de formação, eu docente de teatro, por exemplo, teremos que compreender as relações afetivas, sociais e cognitivas de forma híbrida e coerente com o currículo vigente na escola, partindo da premissa que o professor tem autonomia para exercer a flexibilização curricular dos conteúdos a serem desenvolvidos em aula.

Com o assunto currículo escolar e ensino de artes dialogando com autores da pedagogia do teatro, nosso tema chega ao último elo do diálogo proposto para esse momento da nossa peça teatral. Aqui o leitor poderá compreender um pouco mais do sujeito pesquisador, que se integra, sempre em perspectiva dialógica, a tudo que foi dito antes. E se há um pesquisador em diálogo produzindo um discurso, discurso enquanto enunciado, os descritos até aqui, culminam exatamente na escolha que fiz do objeto de pesquisa.

Atentar para o fenômeno dialógico significa redimensionar o sujeito *de* pesquisa e o sujeito *da* pesquisa. O primeiro, o sujeito de pesquisa, é constitutivo daquilo que tomamos como objeto. Afinal, sem sua atitude responsiva não acessaríamos qualquer sentido. [...] Para o sujeito da pesquisa, a condição subjetiva inerente ao que ele, o pesquisador, constrói como objeto impõe ao trabalho com a linguagem o desafio não apenas de falar desse objeto, mas principalmente de dialogar com ele. (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 14)

Atento para o redimensionamento do sujeito *de* pesquisa e sujeito *da* pesquisa, que Brait e Magalhães apontam, recorro aos primeiros movimentos acionados visando a entrada na pós graduação. Enquanto sujeito *da* pesquisa, aproximo o leitor para um diálogo sobre os caminhos que me levaram a temática escolhida. Mas anterior a essa ação de escolha do objeto de pesquisa, torna-se necessário angariar na universidade uma linha de pesquisa e um orientador que dialogassem com minhas duas carreiras profissionais. Ator e Professor de teatro.

A Linha de Pesquisa Cultura, Escola, Ensino do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi a que mais se aproximou da minha intenção de pesquisa. O professor orientador com formação em teatro, linguagem e educação foi o estímulo final para partir ao próximo passo, escrever um pré projeto de pesquisa, exigência como critério de avaliação para entrar no programa. A decisão consciente por determinado objeto de pesquisa é fundamental para o *start* inicial dessa jornada acadêmica. Bakhtin (2012) nos elucida a respeito do “objeto” (aqui faço a transposição para objeto de pesquisa), de como ele nos é “dado”, o que entendo como construído, experimentado no meu caso. E finalmente de que

forma eu acesso determinado objeto, o qual eu já vinha acessando intensamente desde que comecei a fazer teatro, enquanto experiência viva.

No momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e o valor. [...] Analogamente também a palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva. (BAKHTIN, 2010, p.85)

Nesse espírito de pensar-existir bakhtiniano, numa relação interessado-afetiva, meu objeto de pesquisa não poderia ser outro senão o trabalho do ator e sua relação com a formação em arte educação. Dois enunciados que movem minha vida a mais de 24 anos. Praticamente um objeto que penso-vivo-experimento de forma intensa, cotidianamente, pois o artista-docente está de mãos dadas o tempo todo no meu existir-evento.

Definido o objeto, escrito o pré-projeto, processo seletivo, autores estudados, prova realizada, entrevista com banca avaliativa, resultado, matrícula, orientador, disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, grupo de pesquisa, cafés dialógicos²⁷, seminários, congressos, simpósios, oficinas, apresentações, bancas de qualificação dos colegas, bancas de defesa, pesquisas, leituras, orientações, prazos, e eis que chegamos aos instantes decisivos, a partir da escrita desta dissertação, para a qualificação e finalmente a defesa perante a banca final.

É nesse frenesi que os dias e noites se passaram em dois anos de Mestrado, enquanto sujeito *da* pesquisa. Prazos definidos, a pesquisa ainda em movimento, o objeto enquanto sujeito *de* pesquisa entra agora em cena para que o leitor também se aproprie melhor do tema a partir do título: “*O treinamento de ator na Licenciatura em Artes (Ufpr-Litoral): Diálogos bakhtinianos com professores em formação*”.

²⁷ Encontros de integrantes do grupo de pesquisa antes das aulas, em um café em frente à universidade. Café Dialógico passou, também, a constituir o nome de alguns eventos acadêmicos organizados pelo grupo.

É de meu interesse compreender as diversas vozes que se enunciam no trabalho do ator com os professores em formação, investigando os sentidos de processo criativo, de preparação, de treinamento, e seus possíveis diálogos com um (re) conhecimento desse trabalho enquanto pedagogia do teatro na educação.

Treinamento aqui posto, não no sentido de adestramento, palavras que causam certo desconforto em vários estudiosos da área teatral, mas no sentido de preparação. Preparar o ator para a cena, ou treinar o ator na preparação da cena, ou até mesmo, treinar o ator para seu processo criativo da cena.

Aquele que pensa teoricamente contempla esteticamente e age eticamente. Somente do interior do ato real, singular, - único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira (BAKHTIN, 2010, p.79)

É nesse agir eticamente que afirmo minhas convicções em usar, nesse texto, o termo treinamento, pois penso teoricamente o treinamento para o trabalho do ator, contemplo esteticamente o treinamento de ator e procuro agir sempre eticamente na questão do treinamento do ator.

Destaco o fato de que sempre trabalhei com treinamento para ator que eu mesmo experienciei. Nunca solicito para o outro fazer um exercício que não tenha praticado antes comigo mesmo. Em todos os quesitos, corpo, voz, circo, dança, canto, animação, boneco, sombra, contação de história, enfim, todo trabalho artístico que proponho ao outro, é porque vivenciei aquilo antes, e só repassarei o que eticamente experimentei.

Em meus estudos, encontrei outros Artistas-Docentes-Pesquisadores, que também compartilham comigo dessa “filosofia de trabalho” (grifo meu) que jamais abro mão durante um processo de ensino-aprendizagem seja com atores ou não-atores.

Tomei por hábito, ao trabalhar com atores e alunos de cursos de formação, experimentar sempre e primeiramente em mim mesma todo e qualquer exercício, especialmente os que envolviam criação e improvisação, para depois aplicá-los em sala de aula ou em ensaios. (AZEVEDO, 2004, p.XVII)

Em sua obra “O papel do corpo no corpo do ator”, Azevedo (2004) nos brinda com uma vivência singular nas suas pesquisas a respeito do corpo. E não só do corpo do ator, mas do corpo fora do palco também, em toda sua “fiscalidade humana”. Com argumentação teórica pautada em vários autores é que pretendo argumentar sobre o uso do termo treinamento, que será retomado com maior profundidade nos capítulos subsequentes.

Para continuar falando da pesquisa retomo o objetivo geral e os específicos para encaminhar as próximas cenas da nossa peça teatral, metaforicamente proposta no início da escrita. O objetivo geral da pesquisa é apontar perspectivas sobre os sentidos do treinamento de ator enquanto abordagem pedagógica, portanto, para alcançá-lo, parto para o acesso inicial no ensino superior, ou seja, desenvolvo a pesquisa em uma graduação de Licenciatura. O recorte é direcionado para o Curso de Licenciatura em Artes, já que sou atualmente o docente responsável pelos módulos de teatro no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Como objetivos específicos ministrei uma oficina de treinamento de ator para os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes. Utilizei, especificamente o treinamento de preparação de atores, denominado “*razão orgânica*” (MENGARELLI, 2014), desenvolvido e praticado pelos atores da Cia de Teatro Palavração da UFPR, como já explícito anteriormente. Nessa oficina foram desenvolvidos exercícios práticos de preparação de atores com finalidade pedagógica. A abordagem proposta foi de que esse “treinamento de ator” pudesse desencadear enunciados que irão constituir as ações pedagógicas dos acadêmicos no seu processo de formação. Em formato de *open space* (espaço aberto), tive um ambiente favorável para acessar enunciados que reverberaram nos sujeitos da pesquisa, levantando dados de uma construção pedagógica para ensino de teatro, em diálogo com professores em formação.

Como segundo objetivo específico, analisei os enunciados dessa *práxis* (materialidades discursivas), desenvolvida na oficina, no intuito de articular uma *poiésis*, como contribuição às reflexões a respeito da importância do treinamento de ator para futuros docentes de teatro que, ao se formarem,

poderão iniciar suas próprias travessias em direção às aulas de Artes nas escolas.

A pesquisa foi planejada para um ou dois meses de trabalho em campo, sendo 08 ou mais encontros com os acadêmicos de Artes, no setor Litoral, na sala de práticas corporais, agendados com antecedência, em horário de contra-turno. Os meses de agosto/setembro de 2017 foram reservados para realização das atividades práticas.

Familiarizado, portanto, com o sujeito *de* pesquisa e também o sujeito *da* pesquisa, faz-se necessário compreendermos e (re) conhecermos o local-espaco-tempo em que a pesquisa se complementa, com os agentes parceiros dessa empreitada já na próxima cena. Os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes foram, portanto, convidados para enunciarem suas diversas vozes constituintes das vivências experienciadas, para que se estabeleçam as devidas relações dialógicas na nossa próxima travessia juntos.

1.2 Vozes da Licenciatura em Artes da UFPR Litoral

O entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). Analogia com a inclusão do experimentador no sistema experimental (como parte dele) ou do observador no mundo observável da microfísica (a teoria quântica). Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado. Isto se refere inteiramente aos enunciados plenos e às relações entre eles. Eles não podem ser entendidos de fora. A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. (BAKHTIN, 2011, p.332)

Como aponta Bakhtin a respeito do “observador que não tem posição fora do mundo observado”, me coloco por inteiro no ambiente da pesquisa e inicio esta cena de minha peça de teatro, sempre em perspectiva metafórica, é bom lembrar, apresentando um pouco do contexto sócio-cultural-econômico do local onde a pesquisa será desenvolvida. Partindo de uma visão territorial macro para o local micro, onde estão presentes os sujeitos pares de minha próxima travessia.

A pesquisa foi realizada no Brasil, estado do Paraná, região do Litoral, na cidade de Matinhos, no *Campus* da Universidade Federal do Paraná

(UFPR), Setor Litoral, em uma sala de aula, exclusiva para atividades práticas, denominada Laboratório de Artes (LAB-ARTES).

Os sujeitos convidados são acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes, que atualmente conta com 04 turmas, e uma média de 30 estudantes, totalizando mais ou menos 120 discentes, 09 docentes, 01 servidor técnico administrativo (secretário). É um curso superior implantado em 2008 com duração de 04 anos, com uma matriz curricular totalmente integrada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que dialoga com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral da UFPR.

O Curso de Licenciatura em Artes inserido no Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR objetiva entre outros, criar condições para o resgate da autonomia do sujeito, e seu protagonismo, como base para o desenvolvimento sustentável da região. A partir da compreensão da educação como ferramenta essencial no processo de desenvolvimento local, e este, como exemplo para uma compreensão global, o Curso de Licenciatura em Artes propõe-se a formar professores preparados para intervir, produzir, apreciar, investigar e articular os diferentes saberes artísticos, os contextos sócios culturais e a educação. (PPC, 2015, p.11)

Considero importante a divulgação da proposta pedagógica diferenciada, que este setor implantou na estrutura da UFPR através de políticas de reestruturação e expansão das universidades públicas brasileiras no ano de 2005.

Afirmo que a proposta pedagógica é diferenciada, por ter participado pessoalmente desse processo de criação do Setor Litoral, em 2005, e também da implantação do Curso de Licenciatura em Artes, em 2008, a partir de pesquisas desenvolvidas nos sete municípios que compõe a região litorânea paranaense mais a região do Vale do Ribeira, para estudar as demandas de cursos que poderiam ser criados no novo setor.

Esse Setor surgiu a partir de estudos e pesquisas sobre educação emancipatória. Inspirado na pedagogia da Escola da Ponte²⁸ – Portugal, com

²⁸ Escola da rede pública portuguesa, de ensino básico, que fica a 30 Km da cidade do Porto, que foge do modelo tradicional, idealizado por José Pacheco e alguns companheiros docentes, a Ponte não segue um sistema baseado em séries ou ciclos, disciplinas com professores específicos. Os estudantes definem quais são suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa, tanto em grupo como individuais. <https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>

uma proposta inovadora, quebrando paradigmas enraizados na escola tradicional. Desde a estrutura administrativa, física e pedagógica, tudo se encaminhou para um protagonismo em busca de uma nova educação.

A proposição do Projeto Político-Pedagógico do setor Litoral da UFPR quer superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade. (PPP, 2008, p.06)

Esse projeto “inovador e emancipatório” proposto pelo PPP do Setor Litoral da UFPR também respinga na estrutura administrativa. A departamentalização tradicionalmente usual, não existe na composição do Setor Litoral. Não existem os departamentos, foram criadas as Câmaras de Cursos, por exemplo, a Câmara de Artes, onde o curso toma todas as decisões, em diálogo, da coordenação de curso, com a direção do setor, com os docentes, com o secretário e os estudantes.

Todas as reuniões são abertas à participação de qualquer estudante, de qualquer curso, de qualquer área, aliás, é incentivado que vários professores de outros cursos participem das reuniões de Câmara, de qualquer curso, justamente para dialogarem sobre suas práticas educacionais.

O conhecimento nessa perspectiva, mediado pelo Projeto Político-Pedagógico, fornecerá elementos à Universidade e à sua comunidade interna, para o diálogo com seu entorno, construindo novas relações e novos saberes fundantes de um projeto societário emancipatório. (PPP, 2008, p.08)

Alguns exemplos se tornam necessários como elucidação ao leitor dessa proposta. Não existem disciplinas na matriz curricular, nem separações do currículo por disciplinas. O currículo é composto por Módulos Educativos, criados e flexibilizados a partir de 03 eixos principais do PPP do Setor. 1) Conhecer e compreender; 2) Compreender e propor; 3) Propor e Agir. Todos os cursos do Setor tem essa prerrogativa única para elaboração de suas matrizes curriculares, levar em conta os 03 eixos e flexibilizar sempre.

Diferentemente do entendimento de conhecimento que preponderou na modernidade, este projeto se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem. Obedecendo a esse princípio, o Projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1- *conhecer e compreender*; 2- *compreender e propor* e, 3- *propor e agir*. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teóricos-práticos. (PPP, 2008, p.07)

Os três grandes módulos também tem características singulares, denominadas, também, como Espaços Pedagógicos, nos quais, dialeticamente, acontecem as três fases do PPP. Os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP) na matriz curricular devem suprir todas as necessidades teóricas metodológicas do curso, distribuídas em 03 dias na semana. As Interações Culturais Humanísticas (ICHs), um dia da semana, constituem-se como um espaço pedagógico curricular aberto para todos os cursos, todos os discentes e docentes, servidores, e também aberto para a comunidade externa. Um dia da semana é reservado aos Projetos de Aprendizagem (PAs), que também se caracterizam de forma única, singular, irrepetível enquanto espaço pedagógico democrático.

Uma característica singular da ICH é que acontece semestralmente, um dia por semana, e por se tratar de interação cultural é o espaço curricular mais democrático que temos no setor. Na ICH podemos fazer qualquer oficina, a qualquer horário, com qualquer professor. Inclusive, pode ter várias oficinas propostas por membros da comunidade externa, o que caracteriza a ICH como um espaço democrático, que dificilmente funcionaria na estrutura rígida da universidade no ensino tradicional.

O PA também tem uma característica especial na grade curricular. O projeto de aprendizagem é pensado, criado, gestado pelo acadêmico, sobre qualquer tema, qualquer assunto, desejo, vontade, sonho, enfim, logo no primeiro semestre o estudante escolhe um docente para ser seu mediador. A partir daí, ele mesmo com seu mediador irá desenvolver um projeto de aprendizagem durante os 04 anos da graduação, ou seja, quatro anos para planejar, pesquisar, analisar e escrever sobre suas experiências interpessoais.

Outra quebra de paradigma com relação à uma educação tradicional são os métodos de avaliação. Todos os módulos são avaliados a partir de Conceitos de Aprendizagem e não em notas. Os processos avaliativos não são provas, podem ser debates, seminários, rodas de conversa, simpósios, palestras, vivências artísticas, enfim, liberdade e autonomia para o docente em diálogo com os discentes para decidirem como avaliar seus módulos.

Também não há professor fixo em cada módulo. Todos os professores podem dar aula em todos os módulos, além de poder ministrar aulas em outros cursos de outras Câmaras, o que resulta em outra possibilidade para se pensar a autonomia de decisão, com ética e transparência, pela qual se assume todos os riscos de uma educação inovadora com uma proposta de ensino libertadora e autônoma. Como exemplos dessa dinâmica apresentarei ao leitor um modelo do que realizamos na prática. Os Conceitos de Aprendizagem funcionam da seguinte forma:

(APL): Aprendizagem Plena - significa que o estudante conseguiu acompanhar muito bem aquele módulo e pode partir para um outro módulo que seja ofertado no próximo semestre.

(AS): Aprendizagem Suficiente - o estudante também pode seguir em frente, mas consciente que não atingiu uma meta muito boa, mas é o suficiente para seguir adiante.

(APS): Aprendizagem Pouco Suficiente: o estudante pode seguir em frente, mas também pode decidir em refazer o módulo em outro momento para progredir no conceito se assim optar, a escolha é sempre do discente.

(AI) Aprendizagem Insuficiente: o estudante terá que avançar em mais um mês de estudos do módulo daquele semestre, além dos outros, ou seja ele pode atrasar o tempo dos seus estudos. Mas quem tem o poder de decisão é o próprio estudante com a autonomia que lhe é garantida. Também pode optar em seguir adiante e quando for ofertado novamente aquele módulo, ele pode refazê-lo.

O único documento oficial que se mantém como requisito obrigatório para a titulação é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa é uma prerrogativa que permanece pelo fator-valor científico que possui a finalização de um curso de graduação. Mas mesmo assim, temos TCCs singulares, pois

no Curso de Artes, o TCC também pode ser uma obra de arte desenvolvida como trabalho de conclusão. Uma exposição, um concerto musical, uma cena teatral, uma coreografia. Mesmo que se produza uma prática artística, no entanto, o TCC deve apresentar um material teórico.

Acredito que agora o leitor pode (re) conhecer um pouco mais do campo de pesquisa ao qual estou me propondo a ir. É nesse contexto sócio-cultural-econômico que desenvolvi minha pesquisa, ciente de que as vozes do Curso de Licenciatura em Artes, analisadas durante a pesquisa, trarão reverberações importantes na construção de um processo criativo-evolutivo na esfera educacional, principalmente para quem estiver mergulhado na proposta que apresento.

O capítulo-cena um (01) está sendo encerrado. Minha peça de teatro está chegando ao seu momento de aprofundamento teórico por parte de seus sujeito-atores que produzem empiricamente a partir de nossos devaneios, anseios, desejos e propostas. Todo trabalho precisa de arcabouço teórico nas diversas esferas que compõem a nossa arquitetura.

Os estudos de Bakhtin e o Círculo serão retomados no capítulo-cena dois (02), para podermos angariar outros autores que possam contribuir com as reflexões a respeito da pesquisa aqui apresentada, que ainda está em movimento constante, transformando, metamorfoseando palavras e letras, com frases e conceitos, tudo para um melhor entendimento do que é o diálogo fundamental entre a Arte do Teatro e a Educação.

2 CENA DOIS: BAKHTIN E O CÍRCULO

Bakhtin e seu círculo têm merecido, nos últimos anos, grande atenção por parte de diferentes áreas do conhecimento. Esse fato pode ser constatado nas inúmeras traduções, nos incontáveis ensaios interpretativos e, especialmente, na circulação de noções, categorias, conceitos, advindos diretamente do pensamento bakhtiniano, com ele aparentados ou, ainda, por ele motivados. Esse arcabouço teórico-reflexivo aparece, portanto, no enfrentamento da linguagem, não apenas em áreas destinadas a essa finalidade, caso dos estudos lingüísticos e literários, mas na transdisciplinaridade de campos como a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia etc. (BRAIT, 2016 p.08)

E a peça de teatro segue seu curso, agora, em cena, Bakhtin e o Círculo adentram o palco como protagonistas de minha fundamentação “teórico-reflexiva” como nos coloca Brait (2016). É “na transdisciplinaridade de campos” (*idem*) que me reporto ao pensamento bakhtiniano para ancorar metodologicamente meu trabalho. É no campo da Arte do Teatro na Educação que está o foco da minha pesquisa. Na epígrafe deste segundo capítulo-cena eu poderia acrescentar na última frase completando os campos transdisciplinares apontados por Brait, o teatro.

Muitos trabalhos surgiram, no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, e, portanto, muitas questões também apareceram a respeito dos “conceitos, categorias e noções no conjunto dos trabalhos do Círculo, que se aproximam e se distanciam nas diversas abordagens no campo da linguagem”, (BRAIT, 2016). A autora confirma essa preocupação com as diversas questões que surgem a partir do momento que os estudos de Bakhtin e o Círculo ganham força no meio acadêmico brasileiro.

Mesmo diante de tantos trabalhos, de tantas publicações especializadas, ou justamente pela existência delas, pareceu necessário, a partir de um determinado momento, organizar uma publicação que, tendo um caráter pontual e indicativo, pudesse responder a insistentes e constantes questões que dizem respeito à maneira como conceitos, categorias e noções foram ganhando especificidade no conjunto dos trabalhos do Círculo e, ao mesmo tempo, em que esse conjunto se aproxima ou se distancia de outras importantes abordagens da linguagem. Além disso, uma obra desse teor deveria sugerir formas de como essa perspectiva poderia contribuir para análises e teorias que tenham nos textos e nos discursos, independentemente de sua natureza verbal ou não, um ponto de reflexão. (BRAIT, 2016 p.08)

É justamente a partir desse “ponto de reflexão” apontado por Brait (2016) que inicio a articulação do pensamento bakhtiniano em perspectiva dialógica com meu trabalho de sujeito-ator, sujeito-docente e sujeito-pesquisador. A partir dessa articulação teórica poderei, teórico-metodologicamente, analisar os dados enunciados durante a prática da oficina proposta de treinamento de ator junto aos pares da pesquisa, os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes.

Brait aborda alguns “Conceitos-chaves” (BRAIT, 2016) em forma de ensaios que foram organizados por ela e vários outros pesquisadores que produziram trabalhos a partir de títulos que dizem respeito aos estudos de Bakhtin e o Círculo. Segundo a autora esses ensaios organizados por ela “foram imaginados para constituir uma espécie de primeira visão de conjunto, respondendo, de certa forma, às perguntas que mais são feitas em relação às noções bakhtinianas”. (BRAIT, 2016, p.09).

É exatamente com esse olhar, de uma “primeira visão” da arquitetônica bakhtiniana que articulo minhas ideias a respeito do trabalho de ator com a docência. Pretendo fazer as relações possíveis para contribuir no processo de discussão do ensino de teatro na educação formal, e não formal também, já que o teatro não necessita estar ligado a uma instituição de ensino, para que esse conhecimento possa ser acessado. Cito como exemplo o meu caso, já que tive acesso a linguagem cênica em duas oficinas oferecidas gratuitamente pela Secretaria de Estado da Cultura do Paraná, em 1993, fora da escola, com atores profissionais como ministrantes.

Articulando alguns conceitos como *ato*, *atividade*, *evento*, que segundo Brait “apontam para alguns lugares teóricos ainda muito pouco estudados, mas que são imprescindíveis à compreensão do todo”, (BRAIT, 2016) em perspectiva dialógica com minha “travessia”, artística-docente-pesquisador, proponho ao leitor que caminhemos juntos na construção das ideias, desde o convite a ler essa dissertação, como metáfora de uma peça de teatro, até o acesso ao planejamento da oficina de treinamento de ator, coleta de dados e análise dos enunciados, prescritos nos capítulos-cenas que virão pela frente.

Para propiciar uma aproximação maior de Bakhtin e o Círculo com o objeto de estudos proposto, faz-se necessária uma breve contextualização histórica.

O local é a antiga União Soviética, 1920, território e época de tensões políticas fortes, pensadores e intelectuais estudavam, debatiam, pesquisavam, questionavam diversas áreas do conhecimento nos diversos segmentos da sociedade soviética. Estudos que tratavam de linguagem, diálogo, discurso, estudos que não partem de uma única ideia, um único sujeito, mas sim de um grupo, que juntos criavam os estudos discursivos que imbricaria no que hoje conhecemos no Brasil como perspectiva dialógica ou Análise Dialógica do Discurso.

Desse grupo de pensadores, além de *Mikhail Mikhailovich Bakhtin* (1895-1975), participavam o filósofo *Matvei Isaevich Kagan* (1889-1937), a pianista e professora *Maria Veniaminovna Yudina* (1899-1970), o professor da Faculdade de História e Filologia da Universidade de São Petersburgo *Lev Vasilievich Pumpianskii* (1891-1940), o jornalista literário *Pavel Nikolaevich Medvedev* (1892-1938), o biólogo, filósofo e historiador da ciência *Ivan Ivanovich kanaev* (1893-1983), o poeta e escultor *Boris Mikhailovitch Zubakin* (1894-1937), o pós-graduado no Instituto de Literaturas e Linguas Ocidentais e Orientais *Valentin Nikolaevich Voloschinov* (1895-1936), o poeta influenciado por Baudelaire e pelos cubo-futuristas *konstantin k. Vaguinov* (1899-1934), e o mais jovem deles, músico, crítico e professor de história do teatro *Ivan ivanovich Sollertinski* (1902-1944) (BRAIT; CAMPOS, 2016, p.18).

O mais conhecido deles, *Mikhail Mikhailovich Bakhtin*, nasceu em Orel (Oriol), a mais ou menos 323 Km da cidade de Moscou-Rússia, em 1895 e aos 10 anos de idade, deixou sua cidade natal para ir até a capital da Lituânia, Vilnius, cidade onde estudou e residiu até os 16 anos de idade.

Com 18 anos morou em uma cidade portuária da Ucrânia chamada Odessa, na época uma cidade cosmopolita com uma grande variedade cultural e lingüística. O jovem Bakhtin viveu nessa época de grandes turbulências políticas, estéticas e religiosas, que já prenunciavam a Revolução de 1917. Um cenário de intensas leituras, interesses diversos, um pluralismo lingüístico, um forte movimento simbolista, e é nesse contexto que o jovem pensador vai para

São Petersburgo em 1914, e lá continua seus estudos na Universidade de São Petersburgo, local de grande efervescência, desenvolvimento intelectual e movimentos de vanguarda.

Aos 23 anos Bakhtin vai morar em uma cidadezinha da Rússia Ocidental a 765 Km de Moscou, chamada Nevel. Lá como professor leciona História, Sociologia e Russo em diversas escolas. “Participa ativamente da vida cultural. É o momento da formação do *Primeiro Círculo*, denominado *Seminário kantiano* ou *Círculo de Nevel*”. (BRAIT; CAMPOS, 2016, p.20). O debate de idéias e a filosofia eram as paixões em comum entre os participantes. O ano é 1918, uma época difícil e conturbada:

Politicamente, essa época caracteriza-se pelo domínio dos bolcheviques que dissolveram a assembléia Constituinte, criaram o Exército Vermelho, transformaram o Partido Bolchevique em Partido Comunista da Rússia, promulgaram a primeira Constituição soviética. Muitos intelectuais, incluindo os do Círculo, envolveram-se com o clima da Revolução e participaram ativamente da vida cultural. (BRAIT; CAMPOS, 2016, p.20)

Um ano depois, em 1919, Bakhtin publicou o artigo “Arte e Responsabilidade” em uma revista chamada *Den’iskosstva* (O dia da arte). Esse artigo seria republicado somente na década de 1970. A tradução em português chega ao Brasil em 2003. Um ano depois todos os membros do Círculo se reencontram em Vitebsk, cidade vanguardista a 500 Km de Moscou. Lá Bakhtin ministra aulas de Literatura no Instituto pedagógico, e História e Filosofia da Música no Conservatório de Vitebsk. Seria uma segunda fase do Círculo, que já recebe a entrada de mais pensadores. Inclusive lá, Bakhtin se casa com Elena Okolovitch, e dá continuidade ao projeto iniciado em Nevel.

Já com 29 anos Bakhtin encontra-se com membros do Círculo em Leningrado, a 700 Km de Moscou, as margens do rio Nievá. Sem nenhum vínculo institucional, Bakhtin ministrava aulas particulares para sobreviver. Esta foi considerada uma terceira fase do Círculo, já acrescido de novos membros.

Nessa terceira fase do Círculo, que pode ser considerada uma versão *leningradense* da Escola de Nevel e do Seminário Kantiano, eles discutem a importância da filosofia da linguagem na psicologia, filosofia e poética. Resultam desses estudos quatro obras fundamentais para a compreensão do pensamento bakhtiniano: O

freudismo: um esboço crítico (1927), assinado Voloshinov; *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (1928), assinado Medvedev; *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929), assinado Voloshinov, e *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929), de Bakhtin. (BRAIT; CAMPOS, 2016 p.21)

Esse período, entre 1924 e 1929, foi de grande efervescência intelectual do Círculo. Vários artigos produzidos, inúmeras palestras dos mais variados temas como poética sociológica, literatura russa, escritores, dramaturgos e poetas. Uma produtividade intensa, independente de quem assinava, as discussões apontavam para uma perspectiva de diálogo com todo o pensamento e/ou ideologia que estivesse ao entorno de Bakhtin e o Círculo.

A produtividade compreendida entre 1924 e 1929, independentemente das assinaturas, aponta para discussões e concepções do Círculo que dialogam com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, constrói novos lugares epistemológicos. A poética sociológica, a resposta a teorias freudianas e o enfrentamento dos formalistas constituem formas de construção de uma filosofia da linguagem e da cultura, inaugurando uma concepção nova ao confrontar os estudos da linguagem, quer literária, cotidiana, visual, musical, corporal, científica. Os textos e fragmentos produzidos posteriormente confirmam essa matriz inovadora dos anos 1920 e a concepção dialógica (ética e estética) da natureza humana que guiará os escritos bakhtinianos. (BRAIT; CAMPOS, 2016 p.22)

Com essa “matriz inovadora” apontada por Brait e Campos (2016) é que Bakhtin e o Círculo nos conclamam ao diálogo, independente da área de conhecimento que estamos inseridos. Dessa forma na esfera da educação, em perspectiva dialógica com a arte, e no meu caso, o teatro, pode-se trabalhar com enunciados diversos para uma construção pedagógica do treinamento do ator em benefício dos futuros educadores de Artes que sairão da universidade diretamente para suas práticas artístico-educativas, seja no ensino formal ou não formal.

Foi nesse período de maior produtividade do Círculo que Bakhtin foi preso, em 1928, não por suas posições políticas, mas mais por sua vida estar ligada a tradição ortodoxa, tida como organização religiosa não oficial. Um ano depois foi hospitalizado pelo agravamento da osteomielite. Em 1930, Bakhtin

parte para o exílio, período que acontece uma dispersão dos membros do Círculo que se encaminham para diversos destinos diferentes. A cidade do exílio de Bakhtin foi Kustanai, no Cazaquistão, há 3.000 Km de Moscou. Região árida, fria, de cunho agrícola, que recebeu muitos exilados da União Soviética, uma cidade sem vida cultural, onde Bakhtin estava proibido de trabalhar em escolas oficiais. Aos 39 anos chegou ao fim sua pena, mas permaneceu lá mesmo por mais dois anos.

Em 1936 Bakhtin recebe autorização para ir a Leningrado passear, de férias, e aproveita para ir até Moscou reencontrar seus velhos companheiros do Círculo. Medvedev faz sua indicação para dar aulas de Literatura no Instituto Pedagógico. Além de Literatura também trabalhou como alfabetizador na cidade de Saransk, capital da Mordóvia a 320 km de Moscou. Um ano depois é obrigado a pedir demissão do Instituto e vai morar em Savelovo, pequeno centro ferroviário no rio Volga, na periferia de Moscou, passando por situações falta de emprego, dificuldades financeiras e doenças. Em 1938, aos 43 anos, amputou sua perna. Assim mesmo produziu muito nesse período, até 1941, quando a Rússia vai para a Segunda Grande Guerra e Bakhtin se muda para Kimry, as margens do rio Volga a 100 km de Moscou. Lá conseguiu trabalhar em várias escolas até voltar para Saransk ao final da guerra.

Em 1945 volta a dar aulas no Instituto Pedagógico de Saransk. Logo é promovido a chefe do Departamento de Literatura Geral e um ano depois volta-se para seu trabalho sobre Rabelais defendendo a tese no final de 1946 no Instituto Gorki de literatura, recebendo o título de “candidato a doutor” em 1952. Aposentou-se em 1960, e nove anos depois agravou seu estado de saúde, foi para o hospital em Kremlin, em Moscou, depois para um asilo em Grivno. Em 1970 começam a conhecer Bakhtin no Ocidente. Um ano depois sua esposa morre. Bakhtin muito doente é cuidado na casa dos Escritores de Peredelkino. Entre 1973 e 1975 prepara uma antologia de textos que não chegou a ver publicada, pois morreu em março daquele ano. Após sua morte foi publicada a antologia de textos intitulada *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*.

A partir desse contexto histórico que apresentei, posso partir para as conexões possíveis de diálogo, reconhecendo na trajetória de Bakhtin e o

Círculo vários enunciados que apontam para uma esfera em comum com todos nós que fazemos parte do universo acadêmico (e artístico). A esfera educacional. Na próxima cena do espetáculo metafórico proposto, farei apontamentos sobre as aproximações do pensamento bakhtiniano com a esfera da educação, sempre levando em conta que, no campo da educação, trabalho com o teatro em diálogo com a formação de professores.

2.1 Bakhtin em diálogo com a educação e o teatro

E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita. (BAKHTIN, 2010, p.101)

É na “realidade inelutável” que Bakhtin nos coloca, que inicio esse capítulo-cena de nossa peça de teatro: a realidade que vivo e que sempre enunciei em meus atos responsáveis no campo da educação e do teatro. Bakhtin não escreve especificamente para a educação, mas seus estudos da linguagem e estética acabam se transformando em importante arcabouço teórico e metodológico dessa área de conhecimento. E aqui, caro leitor, ousarei um pouco ao dizer também que o Teatro, enquanto área de conhecimento, também está sendo fundamentado pelo pensamento bakhtiniano já há algum tempo por alguns “educadores-*pensadores-artistas*”. Várias pesquisas acadêmicas do campo da educação e do teatro já fazem uso das teorias de Bakhtin e o Círculo na fundamentação teórica de seus trabalhos. Marcelo Cabarrão (2017) salienta bem essas contribuições em seu estudo.

Inicialmente, em nosso país, os estudos de Bakhtin tiveram grande abertura no campo de ensino e pesquisa de Língua Portuguesa e Literatura, no entanto, percebeu-se que tais contribuições eram muito mais abrangentes em sua dimensão filosófica, para se tornarem então uma teoria indispensável, não somente no campo dos estudos de lingüística, mas também de forma mais ampla, nos diversos campos da educação. Destaque especial aos estudos vinculados às pesquisas em ensino de arte, e por alcance, também, trazendo aos estudos teatrais uma profícua contribuição. (CABARRÃO, 2017, p.52)

Concordo com Cabarrão (2017) quando afirma em seu trabalho que Bakhtin contribui proficuamente para os “estudos teatrais”. Nessa perspectiva é que me aproprio também dos estudos bakhtinianos para defender minha posição enquanto pesquisador da área de Teatro na educação. Junto a meus colegas do grupo de pesquisa ELiTe - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/CNPq/UFPR), já estamos em plena produção de pesquisas relacionadas ao Teatro e à Educação. Gonçalves (2016) elucida bem essa questão sobre Bakhtin não escrever diretamente para a área de educação e nem de teatro, mas deixa bem evidente as relações dialógicas que nos sustentam como pesquisadores bakhtinianos em teatro e educação.

Nos dias atuais, caso alguém, ainda que seja por desconhecimento de causa, ouse perguntar a um pesquisador o que faz Bakhtin na pesquisa em educação, certamente terá como resposta um emaranhado de expressões (gestuais/físicas/expressivas) que poderão remeter ao cansaço enfadonho da reexplicação, do recontar, mais uma vez, que a perspectiva dialógica é, por natureza, dialógica e está, portanto, mais do que se imagina, instaurada como teoria que pensa a escola, a universidade, o professor, o aluno, as metodologias, as didáticas, as organizações pedagógicas, os planos de ensino, etc. (GONÇALVES, 2016, p. 221)

Muitos trabalhos de pesquisas nessa perspectiva estão sendo produzidos pelo grupo de pesquisadores do qual sou membro desde 2016. Trago outro exemplo de mais um colega de pesquisa, José Luis de Souza Santos (2017), com outra temática dentro da escola, para reafirmar ainda mais nossa posição enquanto pesquisadores de teatro na esfera da educação.

A escola como espaço social e dialógico, possibilita superficialmente, a partir de sua base, uma oportunidade de o sujeito escolar ser quem é a partir das relações e interações, ela apresenta uma brecha, uma abertura para se pensar um sujeito singular, mas constituído por outros sujeitos. Este momento é o agora (momento irrepetível e singular), pois, “amanhã” é outra oportunidade, outros sujeitos, outras pessoas. É nesta instância que a perspectiva dialógica se presencia, na alteridade, na mudança, no evento e na transformação do sujeito a partir das relações escolares e escolarizadas. (SANTOS, 2017, p.26)

A partir dessas “relações escolares e escolarizadas” enfatizadas por Santos (2017) que meu trabalho também segue. Minha pesquisa é

desenvolvida em um contexto extremamente favorável para que essas relações se constituam nos próprios sujeitos da pesquisa, pois esperamos que quando esses licenciandos em Artes (meus pares da pesquisa) se formarem e adentrarem no mercado de trabalho nas escolas ou em projetos especiais de Arte Educação, eles sejam profissionais diferenciados, por terem passado por um ensino-aprendizado fundante, em perspectiva dialógica com seu mundo, de si para o outro, e vice-versa, do outro para si em constante transformação social e interpessoal, tanto na posição de educando, em seu processo de formação acadêmica, quanto de docente já formado no mercado de trabalho.

As contribuições de Bakhtin e o Círculo no campo educacional estão nas produções filosóficas sobre a linguagem, o sujeito, suas relações com a sociedade, consciência, comunicação, cultura, interação, ética e estética, e especialmente sobre a análise de recepção de enunciados do outro. São as relações estabelecidas com os outros em caráter dialógico que me constituem socialmente como sujeito.

Essa relação resulta em um discurso, que só existe porque outro discurso já enunciou o primeiro. Em Bakhtin nenhum enunciado é isolado, ele só existe porque outros enunciados o antecederam, e que irão gerar um enunciado posterior também.

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem lingüísticas. Eles não tem analogias consigo. . (BAKHTIN, 2011, p.371)

É nessa relação dialógica que pretendo pautar minha vivência prática da pesquisa com os acadêmicos de Artes. Articulando metodologicamente toda minha trajetória artística do sujeito-ator que enuncia as práticas pedagógicas do sujeito- docente. Nessa perspectiva que a pesquisa é desenvolvida e apresentada com todo o seu processo de construção didaticamente ao leitor nesta dissertação, desde o “abrir das cortinas” da introdução, permeei a escrita, narrando minhas experiências de ator, de docente, de pesquisador, para que numa síntese metafórica de peça de teatro, o leitor possa se aproximar de

minha travessia, podendo despertar em si mesmo, sua própria história, a sua travessia, singular, única, irrepetível, enquanto ato responsável do seu existir-evento.

Minha história só interessa ao outro se a história do outro me afeta. Tanto o sujeito-ator, quanto o sujeito-docente e o sujeito-pesquisador, recuperando a tríade articulada nos capítulos anteriores, só existem na relação com o outro, e na escola, na esfera da educação, temos vasto território para propor quebras de paradigmas históricos cristalizados no ensino tradicional, e que até certo ponto “involuem” o ser humano em seu processo de desenvolvimento social e interpessoal.

É também na escola que o sujeito chega enunciando seus desejos, frustrações, prazeres, insatisfações, verdades, mentiras, dogmas sociais, políticos, religiosos, e se depara com outros vários enunciados de vários outros sujeitos, que dialogam simultaneamente, no aqui agora, como aponta Santos em sua pesquisa “pois, “amanhã” é outra oportunidade, outros sujeitos, outras pessoas.” (SANTOS, 2017).

É no campo dialógico que confrontamos pensamentos e ideias. No dialogismo que precisamos viver, no universo do diálogo é que se dão as relações profícuas e perenes. O dialogismo é um dos conceitos centrais na obra de Bakhtin e o Círculo, e se compreendemos que vivemos em um universo dialógico, pensamos esse universo e dizemos algo nesse universo, então, produzimos nossa realidade a partir do que enunciamos. Dessa forma segue a humanidade falando e produzindo o mundo que vive, gerando, por meio do diálogo, embates, confrontos, acordos e negociações em diferentes projetos discursivos.

Por isso optei por trabalhar nessa perspectiva durante a análise dos dados da pesquisa. A perspectiva dialógica permitirá que após a vivência prática dos exercícios propostos de treinamento de ator, imediatamente os participantes dialogam a respeito de todo o processo trabalhado, desde a chegada do grupo na sala de trabalho, o início da proposta, a vivência, a discussão, o debate, as posições, os enunciados ditos, falados, discursados. A partir da análise desses enunciados é que posso, então, verificar o direcionamento da pesquisa no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos

propostos, desenvolvendo uma *práxis* artístico-educativa que resulte em uma possível *poiésis* artístico-educativa na formação desses futuros arte-educadores que, ao se tornarem egressos da graduação, provavelmente logo estarão atuando nas escolas em prol do desenvolvimento sócio-cultural da região do litoral paranaense.

2.2 Bakhtin em diálogo com o trabalho do ator

Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o “grande Shakespeare” que hoje conhecemos. De maneira nenhuma é possível meter à força o nosso Shakespeare na época elizabetana. Outrora Bielski já dizia que cada época sempre descobre algo de novo nas grandes obras do passado. (BAKHTIN, 2011, p.363)

A partir da epígrafe neste capítulo-cena, o leitor já se depara imediatamente com o foco da “*provocação*” que proponho. Shakespeare é um dos autores de teatro mais importantes do século XX, e por que Bakhtin o referencia como exemplo para argumentar sobre a vida das grandes obras? Obras que “dissolvem as fronteiras da sua época, e vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e, além disso, levam frequentemente (as grandes obras sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade” (BAKHTIN, 2011, p.362).

Esse é apenas um dos vários exemplos que Bakhtin utiliza em suas obras quando procura expandir suas idéias avançando em outros campos do conhecimento, como esse exemplo citado a partir da epígrafe deste capítulo-cena, sobre as obras de Shakespeare, já é possível alavancar várias questões de aproximação a partir daqui, como uma tentativa, um exercício que proponho ao leitor me acompanhar, em perspectiva dialógica, e depois tirarmos juntas as nossas próprias conclusões.

Ao citar a obra de Shakespeare, Bakhtin evidencia a não separação da literatura da cultura. O autor afirma que “quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos” (BAKHTIN, 2011). Portanto a futura “vida da obra” nos séculos subsequentes depende disso.

Nesse processo de vida futura da grande obra há um enriquecimento com novos significados, novos sentidos, como as obras de Shakespeare, por exemplo. Muitas obras de Shakespeare que chegaram até nós, artistas de teatro, são carregadas de sentidos e significados que condizem com nosso tempo atual, mas sem perder os sentidos e significados fundantes, quando foram criadas, só que os séculos vividos causam uma espécie de “superação” do que essas obras foram na época da sua criação. Por isso Bakhtin diz que “nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o “grande Shakespeare” que conhecemos”. (BAKHTIN, 2011).

Realmente Bakhtin pode não ter escrito diretamente para a esfera do teatro, mas há vários exemplos utilizados por ele em momentos diferentes de sua obra que o aproximam do teatro. Por isso dedico algumas palavras neste capítulo-cena para apontar possíveis diálogos de Bakhtin com o Teatro, e mais especificamente com o trabalho do ator, já que meu objeto de pesquisa é um desdobramento desse tema.

Passei a estudar de forma mais aprofundada a possibilidade desse diálogo bakhtiniano com o teatro e o trabalho do ator, por já termos acesso em nosso grupo de pesquisa a uma produção de forma mais específica apontando algumas possíveis relações do pensamento de Bakhtin com a teoria teatral. É a obra do pesquisador inglês Dick McCaw, da *Royal Holloway, University of London*.

Seu livro recentemente publicado, sem nenhuma tradução em português ainda, intitulado *Bakhtin and Theatre: Dialogues with Stanislavski, Meyerhold and Grotowski* (2015), é uma fonte importante para que possamos iniciar esse processo de discussão. Processo já desencadeado no grupo de pesquisa ELiTe - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/CNPq/UFPR) por dois integrantes que produziram, a partir do estudo do livro em inglês, uma resenha em português publicada na revista “*Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. ISSN 2176-4573)²⁹ de número 11- Ano VIII – 2016.

²⁹ Revista em formato eletrônico, criada em 2008 pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem /LAEL-PUCSP e pelo Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Identidade e Memória, com o objetivo de promover e divulgar pesquisas produzidas no campo dos estudos do discurso.

Esse estudo, extremamente pertinente e relevante, não só para aqueles que pesquisam e/ou se interessam pelos estudos teatrais, mas para todos que buscam conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre a obra de Bakhtin oferece muito mais que um apanhado de referências sobre a aproximação do filósofo russo com a produção teatral de sua época. Trata-se da apresentação de um detalhado esboço sobre as relações entre técnicas, conteúdo e forma (estética) do teatro à luz dos estudos da filosofia da linguagem, elaborados por Bakhtin e o Círculo. (GONÇALVES; CABARRÃO, 2016, p.214)

A partir da leitura da resenha, já se pode confirmar algumas aproximações que já estávamos estudando a respeito de alguns conceitos bakhtinianos e as práticas teatrais, principalmente no que tange às relações do trabalho do ator e a criação da personagem. Justamente a temática central dos trabalhos desenvolvidos por Stanislávski, Meyerhold³⁰ e Grotowski, que tem em suas teorias teatrais como foco central o ator e suas práticas em cena.

Segundo Gonçalves e Cabarrão (2016) os textos defendidos por McCaw na argumentação de seu livro são da produção intelectual inicial de Bakhtin, referindo-se ao texto *Para uma filosofia do ato responsável* (2010) e *O autor e o herói na atividade estética*, in: *Estética da criação verbal* (2003), escritos entre 1920 e 1924.

McCaw defende que esses textos, quando compreendidos como uma “filosofia por outros meios” podem subsidiar e ampliar questões sobre a personagem e a empatia, reverberando na aprendizagem e no desenvolvimento do ator. (GONÇALVES; CABARRÃO, 2016, p.214-215)

A contribuição de McCaw no processo de reconhecimento das conexões possíveis do pensamento bakhtiniano com o fazer teatral, de fato nos impressiona quando o autor fala sobre “subsidiar e ampliar questões sobre a personagem e a empatia”. Ora, personagem representa a criação no trabalho do ator, personagem faz parte da relação ética do ator e sua criação. Poderemos articular então que o ato criativo do ator gera a personagem, e

³⁰ Vsévolod Meyerhold (1894-1940) Diretor, ator, importante teórico teatral do teatro russo. Foi ator no TAM- Teatro de Arte de Moscou trabalhando com Stanislávski por bastante tempo. Criador da teoria da Biomecânica como processo de treinamento de ator. Desenvolveu toda uma teoria a respeito do ator marionete.

articulando com o conceito de “*empatia*” em Bakhtin. O ator age empaticamente no processo de criação da personagem, acredito que a empatia pode ser considerada um vetor potencializador no processo criativo do ator na construção da personagem.

Mengarelli (2014) também nos elucida um pouco a respeito da questão da personagem, que é evidente, gera discussões intermináveis quando se fala do trabalho do ator e sua relação com a criação no teatro. O autor apresenta sua referência do conceito *ser-personagem*.

Agora devemos fazer um breve parêntese para esclarecer nossa referência ao *ser-personagem*. Insisto que não se trata de ser como essência. A personagem não tem essência, ela é criada no ato da interpretação, que é o ato de o ator dizer o indizível, o que o texto não diz. [...] o ator é aquele que pode interpretar – traduzir – o indizível, o inominável do texto, e se fazer dono das partes das letras do autor [...] estabelecendo a interpretação-personagem. (MENGARELLI, 2014, p.37-38).

Outros tantos autores poderiam ser citados aqui também para dialogarem a respeito do ator e da personagem no teatro, mas não é o caso de ampliar demasiadamente o tema, e sim mostrar ao leitor que já existem referências publicadas sobre Bakhtin e sua relação com o teatro apresentando a obra de Dick McCaw.

Outros conceitos importantes do pensamento bakhtiniano são citados por McCaw, que questionam e aproximam-se - ou não - com os estudos de Stanislávski. A noção de *evento*, por exemplo, poderia ter alguma conexão com o conceito de *circunstâncias dadas* de Stanislávski? São seis capítulos que compõe o livro de McCaw que articula esse tipo de interrogação e discorrem sobre possíveis respostas. Assim acontece com os outros teatrólogos citados na sua obra, Meyerhold e Grotowski.

Cito os demais conceitos bakhtinianos trabalhados por McCaw em relação ao teatro, que aparecem na resenha produzida por Gonçalves e Cabarrão (2016) como uma breve ilustração ao leitor das possibilidades de argumentação, que ousei abrir nesse capítulo-cena, como reflexão de pesquisador, em relação aos conceitos teatrais em pares com os conceitos bakhtinianos.

McCaw discorre sobre a *ação na relação com o espaço*, do ator na cena, que aproxima da *filosofia do ato* discutida por Bakhtin, encaminhando para reflexões sobre *o tempo, espaço e significação*, tanto no universo bakhtiniano quanto no stanislavskiano. Em um dos capítulos, McCaw trata da *atuação psicofísica* do trabalho do ator, que pode ser ampliada para as idéias de Bakhtin sobre a *ação incorporada*: ação corpo x mente do sujeito na vida, o cotidiano, ir além da discussão literária, partindo para um estudo das artes do corpo e da performance, expressões clássicas dos estudos teatrais por diversos pesquisadores e autores da esfera teatral.

Outros temas também surgem nos capítulos adiante da obra de McCaw, como o *eu e o outro*, a noção de *irrepetibilidade, evento único e singular, a circulação e recepção de sentidos*. Todos estes temas discutidos por Bakhtin podem ser ampliados para a compreensão do fenômeno teatral.

Com Meyerhold, segundo McCaw, Bakhtin teria uma aproximação a partir da referência de ambos com a *Commedia Dell' Arte*³¹. A partir desse referencial é que Meyerhold ultrapassou a fase de suas produções simbolistas, de ordem estática, e Bakhtin a partir das imagens desse teatro popular produziu “um discurso denso e significativo sobre a obra de Rabelais”(GONÇALVES; CABARRÃO, 2016).

Em Grotowski a aproximação se dá na concepção do que o autor chamou de *Ato total* do ator em cena. O seu *Teatro pobre* era a exigência máxima de Grotowski com seus atores, que concebiam o teatro como *evento de significação* mesmo protegido pela *ficção* da vida da personagem: “não há álibi” para esse ator. Está evidente a aproximação com Bakhtin que em sua perspectiva “o sujeito ao agir está imerso em um ato responsivo do qual não pode se esquivar” (GONÇALVES; CABARRÃO, 2016).

Os pesquisadores concluem a resenha deixando o alerta de que McCaw faz sua obra para pesquisadores que pretendem adentrar no campo das discussões bakhtinianas e teatrais, como nosso grupo de pesquisa está

³¹ Movimento de teatro popular importante da história, que ocorreu no século XV na Itália, posteriormente na França e outros países da Europa e do mundo, permanecendo até o século XVIII. No Brasil também exerce influências marcantes no Teatro Popular, como no mamulengo, teatro de bonecos típico da região do norte e nordeste brasileiro.

fazendo e como eu, enquanto sujeito-pesquisador estou propondo nesse capítulo-cena de minha dissertação.

Dick McCaw afirma que as idéias de Bakhtin sobre o tempo e o espaço interessam às artes da cena porque obrigam o estudante de teatro a perceber as diferentes formas de vida, criação e compreensão do sentido de se fazer teatro, que não é o mesmo de se dedicar à escrita ou à crítica do romance. O autor adverte ainda que, mesmo encontrando na obra bakhtiniana alguns poucos apontamentos sobre atuação, estilos teatrais e arquitetura cênica, a produtividade de aplicação das teorias de Bakhtin diretamente ao campo das práticas teatrais precisa ser cautelosa, especialmente no que se refere à ética e à estética da personagem, ou seja, nem toda aceção de personagem em Bakhtin pode ser perfeitamente direcionada à esfera da criação cênica, com suas minudências e características próprias. (GONÇALVES; CABARRÃO, 2016, p.217)

Essa advertência de McCaw é importante, mas como colocado no início deste capítulo-cena, pretendo, neste trabalho, aproximar Bakhtin da arte do ator e, por isso, reservo um capítulo-cena desta dissertação para apontar essas aproximações, demonstrando de que forma vários conceitos articulados por Bakhtin podem ser utilizados no trabalho do ator. Cito agora apenas alguns exemplos de convergências que articulei neste capítulo-cena, na sequência do trabalho irei articulando outros.

Exemplos como *ato*, *ética e estética*, *gêneros discursivos*, que são “conceitos-chaves do pensamento bakhtiniano” (BRAIT, 2016, p.09) e que procurei articular com atores e autores de teatro que escrevem sobre esses mesmos termos, utilizados na esfera teatral, produzindo outras conceituações desses mesmos conceitos, numa espécie de “transmutação” (grifo meu) para uma linguagem específica que usamos constantemente no teatro, e mais especificamente alguns, se conectam diretamente no trabalho de pesquisa do ator, seja teoricamente ou na sua prática cotidiana.

Neste exercício, recorro a outros campos de discussão, como a filosofia e a ciência, por exemplo, para conceituar melhor as práticas artísticas enquanto fundamentação teórico-metodológica para esta pesquisa. Sobre isso Ferracini (2006) faz um alerta importante nessa espécie de “mudança de plano de pensamento”.

O uso de conceitos filosóficos e científicos pelos atores, diretores e pensadores teatrais em suas acepções mais simples, [...] somente poderão serem vistos como “simples” quando rebatidos e/ou comparados a outro plano, seja filosófico e/ou científico. Mas serão extremamente complexos se pensados de maneira independente, dentro do plano da criação e da vivência prática de trabalho teatral. O uso desses conceitos deve ser reconsiderado quando se mudam os planos de pensamento. [...] Esse amálgama arte, filosofia e mesmo a ciência será extremamente rico e mesmo necessário como possibilidade de reflexão criativa do trabalho do ator, mas devo considerar qualquer importação e exportação de conceitos de um plano a outro como uma reflexão aberta e completamente mutável. (FERRACINI, 2006, p.74)

É nesse espírito que proponho, aqui, uma “reflexão aberta e completamente mutável” como aponta Ferracini (2006). Procurei aproximações, nos conceitos bakhtinianos para dialogarem com conceitos próprios da esfera teatral.

No processo de formação artística do ator, passamos por estudos diversos que nos levam a uma busca incessante de preparação para adentrar ao palco e “doar-se ao público” (FERRACINI, 2003). Por isso justifico minha insistência em utilizar o termo “treinamento” em minha pesquisa, pois essa preparação para “doar” alguma coisa ao público exige estudos, pesquisas, esforço físico, dedicação, empenho, técnica, responsabilidade, ética, desejo, conhecimento, leitura de mundo, audácia.

Com esses ingredientes juntos, posso tranquilamente misturar todos e afirmar que tudo isso, na minha visão pessoal é “*treinamento*” (grifo meu). Tudo é preparação, tudo é formação, conhecimento, portanto, independente do termo utilizado, falamos a mesma língua, das mesmas coisas, do mesmo universo, da mesma esfera, da Arte, da Literatura, do Artista, do Autor, da Personagem. Ora, se estamos alinhados nesse discurso, então estamos em perspectiva dialógica, portanto, também “*treinando*” o diálogo, entre conceitos, pensamentos, reflexões, posições de forma ética e “responsiva”, utilizando o termo bakhtiniano.

Ao abordar a noção de “*gêneros discursivos*”, por exemplo, Bakhtin fala do significado importante dos gêneros ao longo dos séculos. Os gêneros da literatura e do discurso passam séculos acumulando formas de visão e assimilação de alguns aspectos do mundo preenchendo-se de potencialidades

de sentidos. Ao artista, cabe despertar essas potencialidades de sentidos ao criar sua obra, como Shakespeare o faz, segundo Bakhtin.

Shakespeare usou e inseriu em suas obras os imensos tesouros dos sentidos potenciais que em sua época não puderam ser descobertos e conscientizados em toda sua plenitude. O próprio autor e os seus contemporâneos vêem, conscientizam e avaliam antes de tudo aquilo que está mais próximo do seu dia de hoje. O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-los nessa libertação. (BAKHTIN, 2011, p.364)

Nesse ponto, faço a transposição do argumento de Bakhtin quando diz que “os estudos literários” ajudam na libertação do autor de sua época. Compreendendo e concordando com o argumento bakhtiniano, trago para minha realidade e acrescento que os estudos teatrais também ajudam nessa “libertação do autor”, e mais especificamente a partir do trabalho do ator, ou seja, quando o ator está em processo de criação da personagem para montagem de um espetáculo.

Para interpretar Hamlet, de Shakespeare, por exemplo, o ator estuda, pesquisa o papel, faz leitura aprofundada sobre a época, sobre o autor, sobre as personagens, e a partir disso desenvolve toda uma preparação, um “treinamento” teórico/prático, corporal, físico, orgânico, com intuito de tornar orgânicas em si mesmo essas potencialidades de sentidos que Shakespeare usou ao criar a obra. É no contato com o aspecto literário que o ator consegue articular seu processo de criação, e o transpõem para o aspecto físico, materializando a obra ficcional do autor. Essa é a nobre arte do ator para mim.

Transpondo para a atualidade de seu tempo, o ator parte para a sua criação da personagem, o processo de construção da personagem com todo seu potencial secular que nos chega com a grande obra que só “se revela no *grande tempo*” segundo Bakhtin. É pela leitura e compreensão do grande tempo que o ator representa seu personagem, a partir de um gênero do discurso, em toda sua plenitude de sentidos da obra (de Shakespeare) e da sua atualidade (o que significa pensar Hamlet no palco hoje). Essa é uma posição ética do ator que exerce seu ofício com a responsabilidade que lhe é devida, como nos aponta Mengarelli, quando fala do campo da ética no trabalho do ator.

A Ética é do campo do puro ato singular do sujeito, pura ação do particular para o universal. No primeiro caso, a lei cobra e julga. No segundo, o sujeito só tem que dar conta disso, de seu ato e, como tal, é nesse ato que emerge uma Lei, e essa deve dar conta desse evento, que é transformador, pois é nele que se funda uma verdade. Essa Lei é diferente da que regula os homens. É a posição Ética que permite o desejo como puro corte da carência radical do objeto e não visa a nenhum bem. (MENGARELLI, 2014, p.31)

Esse não visar a “nenhum bem” como “posição ética que permite o desejo como corte” dito por Mengarelli (2014) nos coloca diante de mais dois conceitos que Bakhtin articula no campo da linguagem: A *Ética* e o *Ato*, abordados, também, por Mengarelli como fundamentais no trabalho do ator. O autor afirma que “não podemos confundir a ficção de nossa realidade com a realidade da ficção da personagem teatral. É aqui que se centra o ato ético *par excellence*”. (MENGARELLI, 2014, p. 58).

No que diz respeito à *Ética* e o *Ato*, Bakhtin fala sobre os “sistemas éticos que são freqüentemente distinguidos, justamente, em ética material (conteudística) e ética formal” (BAKHTIN, 2010, p.71) na filosofia contemporânea, e alerta sobre as construções éticas contemporâneas que têm a ver com o ato no mundo teórico. Falar de *ética* é também falar de *estética*. A relevância e profundidade dos temas em Bakhtin são discutidas por vários estudiosos, pensadores e pesquisadores da área, como aponta Adail Sobral em um ensaio que escreveu na obra *Bakhtin: conceitos-chave* organizada pela professora e pesquisadora Beth Brait.

A relevância e profundidade dos temas da *ética* e da *estética*, e o exemplo a que se aplicam as considerações aqui feitas, requerem a retomada de praticamente toda a obra de Bakhtin e o Círculo, naturalmente deveras sumário. Falar de ético (associado à razão prática de Kant) e de estético (associado ao juízo Kantiano), ou de ética e estética, em Bakhtin, é evocar o que se pode considerar a base de tudo quanto ele – e seu Círculo – desenvolveu ao longo da vida. É evocar, de um lado, a resignificação que ele propõe dessas categorias e, do outro, sua insistência na integração arquitetônica dessas dimensões do humano “na unidade da responsabilidade” que é a tarefa de cada sujeito humano. (BRAIT; SOBRAL, 2016, p.103)

A questão da *ética* e da *estética*, que se aplica ao campo *teórico* *também* na “integração arquitetônica” é discutida por Bakhtin a partir de duas teses essenciais que o autor defende, reformulando o conceito kantiano do

tema. Sobral discorre em seu ensaio a respeito dessas duas teses: “de um lado, a idéia de que o sujeito humano é marcado pela ausência de “álibi” na vida”, isto é, de que cada sujeito deve responder pelos seus atos, [...] do outro lado, a idéia de que a entoação avaliativa, ou a assunção de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos”. (*idem*, p.104) Trata-se portanto do “ato responsivo”, ou “ato ético”, e a respeito desse conceito na teoria teatral, retomo Mengarelli quando faz referência ao ato da criação no trabalho do ator que tem total singularidade durante seu processo de trabalho.

O ato [...] em que a “energia” surge para a criação permite trazer a verdade e, com isso, “criar a vida do espírito humano da personagem e a obra, e encarnar artisticamente esta vida numa forma teatral bela”. É um ato *non-sense*, um ato que carece de sentido, é um ato real da própria carência radical, mas de total singularidade (MENGARELLI, 2014, p.32)

Ao falar dessa “singularidade”, Mengarelli confirma ser o ato no trabalho do ator uma posição ética responsável, ou “responsiva” no plano bakhtiniano. O ator é responsável por seu ato artístico, sua preparação, seu treinamento. Seu “existir-evento” depende dessa posição ética diante do caminhar de seu ofício. Bakhtin me aproxima, enquanto ator, do seu pensamento, quando afirma que “o ato coloca diante de si sua própria verdade como verdade que une ambos os seus aspectos, assim como une o aspecto do universal (a validade universal) e do individual (o real)”. (BAKHTIN, 2010, p.81).

Foi pautado no “ato ético” (MENGARELLI, 2014) que sempre procurei no meu agir-evento contribuir para as relações sócio-culturais a partir da carreira construída de ator-docente desde 1993, quando tive o primeiro contato com o ofício “*real*” no teatro, um primeiro contato que deu início a minha eterna travessia transpassada pelas diversas vozes que me constituíram enquanto sujeito desejante, pulsante da nobre arte do ator. Uma travessia que perdura anos e anos, fortalecendo a idéia de que várias outras pontes ainda estão por vir, pois a travessia continua e possíveis pontes para outras novas travessias apontam no horizonte da pesquisa em andamento.

3 CENA TRÊS: UMA POSSIVEL PONTE PARA OUTRAS TRAVESSIAS – ENUNCIADOS DA PESQUISA

A liberdade ética (o chamado livre-arbítrio) não é liberdade apenas em face da necessidade cognitiva (causal) mas também da necessidade estética, é a liberdade de meu ato em relação à existência dentro de mim, seja da existência não ratificada, seja da ratificada axiologicamente (a existência da visão artística). Onde quer que eu esteja, sou sempre livre e não posso me libertar do imperativo; tomar consciência de si mesmo ativamente significa lançar sobre si a luz do sentido que está por vir, fora do qual não existo para mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p.109)

Lançando sobre mim mesmo a “luz do sentido que está por vir”, como coloca Bakhtin, é que procurei durante o processo de pesquisa, pensar, refletir, mediar, elaborar e planejar, debater e escrever, sempre em diálogo com meus pares, os licenciandos em Artes participantes da oficina.

Neste capítulo-cena, os atores principais são os enunciados advindos dos encontros realizados com os estudantes. “A liberdade ética”, pensando bakhtinianamente, deixa-me a vontade para promover a análise de dados na pesquisa de forma tranqüila e consciente, ressaltando a forma metodológica que foi conduzida desde o primeiro encontro, ciente de que a análise propõe uma reflexão que jamais se quer única ou exclusiva.

A travessia continua, nunca pára, em constante ebulição, dialogando com enunciados da pesquisa, que a partir daqui adentram o palco de nossa peça de teatro metafórica, para protagonizarem possíveis resultados advindo dos dados coletados durante os encontros, as vivências, a oficina experimental completa, que finalizada, pelo menos em parte, torna-se materialidade enunciativa-discursiva nesta dissertação após a análise dos enunciados reverberados a partir das falas dos discentes participantes da pesquisa.

Dar voz aos estudantes a partir daqui. Apontar possíveis travessias que eles mesmos enunciaram, durante o processo, nas práticas do treinamento de ator proposto, nas reflexões apontadas após a vivência de cada dia. As gravações, que nas próximas páginas o leitor terá acesso a partir de uma transcrição “*ipsis litteris*”, serão analisadas minuciosamente do ponto de vista ético e estético, para que os estudantes possam ser ouvidos e compreendidos em suas colocações durante a pesquisa.

Esses dizeres aparecem na dissertação como mais uma proposta de diálogo ao leitor, que por sua vez, terá acesso à análise dos enunciados, e também poderá pleitear sua própria análise ao ler as transcrições, claro que no parâmetro das referências que possui.

É dessa forma que acredito na evolução do conhecimento. Quando várias cabeças pensam e criam variadas possibilidades e nuances de enunciados que te levam a reflexão, e posteriormente a ação transformadora de seus próprios enunciados. É na relação dialógica, a partir do discurso, do sujeito pesquisador, com o sujeito pesquisado, com o sujeito leitor, que apontaremos possíveis caminhos de crescimento, evolução e qualidade da esfera educacional e artística.

Partindo dessa premissa, afirmo que após a análise dos dados da pesquisa, sinto um amadurecimento em relação a minha posição enquanto docente em uma instituição pública de ensino superior. Percebo que ao analisar os enunciados da pesquisa, a partir dos dizeres dos estudantes, trazendo para a cena suas posições, posturas, anseios, desejos, afirmações, dúvidas, propostas, idéias, reflexões, coloco-me em uma postura ética e política nas áreas da Educação e da Arte.

Sem nenhuma espécie de subordinação cientificista ou hierarquia epistemológica, pretendo pautar as vozes dos estudantes participantes da pesquisa, como colaboradores nas discussões abordadas, no mesmo nível do cabedal teórico que utilizei para ancorar essa pesquisa. Bakhtin diz que “A palavra pronunciada se envergonha de si mesma à luz única do sentido que precisaria enunciar (se, além desse sentido contraposto, não há nada de valor)” (BAKHTIN, 2011).

Há valor nos dizeres dos sujeitos da pesquisa, bem como posicionamentos axiológicos, e por isso não poderia nunca descrevê-las aqui “à luz única do sentido que precisaria” como coloca Bakhtin, portanto, suas palavras se fazem ouvir nos diversos sentidos construídos a partir do treinamento de ator realizado, experienciado, vivido, apropriado. Estão carregadas de sentidos as palavras ditas por eles e gravadas por mim, agora transcritas aqui, palavras que se tornam cada vez mais ditas e ouvidas no meio

acadêmico em pesquisas que vislumbrem uma maior reflexão sobre Arte e Educação

Pautado nisso, apresento os enunciados dos estudantes que foram contemplados para compor este trabalho de pesquisa. Foram realizadas 08 gravações de 30 a 40 minutos cada, sempre no final dos encontros. Eles falaram de suas experiências com o treinamento de ator. Eles refletiram sobre esse treinamento como metodologia de trabalho em sala de aula. Eles verbalizaram, eles pronunciaram, eles se colocaram, se posicionaram diante dos experimentos vividos. Eles se expressaram diante de um trabalho executado, planejado, construído de forma didática, metodológica e pedagógica, já que estamos na esfera da educação.

Convido o leitor a ler e reler as falas transcritas, como se esses dizeres fossem personagens dessa nossa peça teatral metafórica que propus desde o início deste trabalho. Até mesmo porque sugeri aos participantes que escolhessem nomes de personagens, autores, artistas, que eles têm como referencial de sua caminhada artístico-pedagógica. Serão pseudônimos interessantes até mesmo no processo de análise que farei dos enunciados reverberados por eles, porque pela escolha do nome a ser utilizado, o estudante já está dando possíveis “pistas” de sentidos do seu “viver-agir”, que serão depois confirmados ou não a partir da análise de seus enunciados.

3.1 A pesquisa, os dados, as análises como apontamento para outras possíveis travessias

Nossa peça de teatro metafórica agora parte para as cenas finais, que apontam para um recomeço, pois a partir da análise dos dados da pesquisa, novas possibilidades surgirão para outras travessias acontecerem: a travessia de cada estudante que vivenciou o experimento do treinamento.

Com a intenção de demonstrar um pouco mais das etapas da pesquisa, apresento ao leitor um mapa sobre todo o processo pensado para o trabalho, desde a primeira idéia do projeto, passando pelo planejamento, até a execução da oficina com os encontros de fato acontecendo. Descrevo a partir daqui, durante as próximas páginas, as transcrições de enunciados dos participantes

da pesquisa, coletados nos encontros no momento de escuta do grupo (no *open space*), logo após o encerramento dos exercícios praticados em cada dia.

De acordo com o título deste subcapítulo-cena, apresento a possível ponte para outras travessias, que metaforicamente visualizo, como sendo esta vivência da oficina, na qual os acadêmicos conheceram e praticaram um treinamento de ator, a “razão orgânica”(MENGARELLI, 2014). Treinamento que optei, dentre tantos que existem no meio teatral, como estratégia de abordagem no que tange aos objetivos traçados desde o início da proposta do objeto de pesquisa. O foco foi o diálogo com professores de Artes em formação. O treinamento proporciona uma perspectiva de uma possível metodologia de formação artística, tanto para o ator quanto para o arte educador.

A oficina foi estrategicamente elaborada como abordagem pedagógica na produção de exercícios práticos que propiciem a reverberação das diversas vozes que constituem os sujeitos da pesquisa, produzindo uma gama de sentidos na formação artístico-pedagógica de todos os participantes. Dessa forma conseguimos produzir uma materialidade de dados suficientes (mas inesgotáveis) para dissertar sobre os sentidos do treinamento de ator na Licenciatura em Artes, para os professores de Artes em formação, que agora adentram o palco para assumirem o protagonismo necessário na construção de suas próprias travessias.

Essa análise tem como foco, apresentar por meio dos sujeitos de pesquisa, que o treinamento de ator pode elucidar possíveis caminhos no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos de Licenciatura em Artes.

As oficinas foram realizadas com onze acadêmicos das quatro turmas que compõe atualmente o quadro discente do curso de Licenciatura em Artes. O local foi a sala de aula separada exclusivamente para práticas corporais, denominada de sala do Laboratório de Artes (LABARTES), uma sala que a coordenação do curso, em concordância com a Câmara de Artes, definiu como o “laboratório” de práticas artísticas de todos os módulos que necessitem de espaço livre, sem carteiras, com um tablado apropriado às práticas corporais.

O primeiro encontro aconteceu no dia 17/08/2017, uma quinta feira, das 13:00 às 15:00. O grupo de acadêmicos faz parte do projeto PIBID – Programa

Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência³². O grupo tem quatro calouros, turma 2017, dois da turma 2016, dois da turma 2015 e três formandos, totalizando 11 participantes da pesquisa. Com um grupo eclético em termos de experiência com a linguagem teatral, o primeiro encontro foi para me apresentar a eles³³ e lançar o convite para participarem comigo da possível travessia que se iniciava naquele momento. Comecei com uma dinâmica para decorar os nomes dos estudantes.

Em círculo, todos sentados passaram um jornal pela roda e cada um pegou um pedaço, fiz uma explicação rápida da regra do jogo: Primeiro falar o seu nome e em seguida falar o que quiser para se apresentar ao grupo. Enquanto fala vai amassando o pedaço de jornal, como se estivesse narrando sua história e ao mesmo tempo imprimindo essa história no pedaço de jornal com as mãos. Linguagem oral e gestual ao mesmo tempo. Eu iniciei com minha história, depois passei para o colega ao lado, que se apresentou, juntou sua história com a minha e passou ao colega do lado, e assim sucessivamente até fechar com o último a se apresentar. Na medida em que a bola de jornal ia crescendo com as narrativas, amarrávamos com fita crepe as nossas histórias.

O objetivo desse jogo que denomino de “*bola de histórias*” é de imediato decorar os nomes de cada um do grupo. Outro objetivo é estabelecer uma primeira relação de confiança com o grupo, portanto, um jogo de relacionamento. Um terceiro objetivo é que cada participante tenha seu momento de se expressar com o corpo e a voz, por isso, falar e amassar o jornal ao mesmo tempo. O ator em cena, corpo e voz se expressando, contando uma história para outros verem e ouvirem, um primeiro contato - ator e público - essa é a metáfora da bola de histórias. Histórias verdadeiras, de sujeitos constituídos por diversas vozes, enunciados emanados, já, em perspectiva dialógica.

³² O Pibid é um dos melhores programas de política pública de educação no que tange a formação de professores. Lançado em 2010 pelo governo federal, cabe as universidades entrarem no edital com um projeto institucional, contemplando sub-projetos de diversas áreas do conhecimento no campo das licenciaturas. A UFPR foi contemplada no edital e o Curso de Artes apresentou dois sub-projetos, um de teatro e outro de artes visuais. Articulei a pesquisa com o sub-projeto de teatro do PIBID.

³³ Adentro o campo de pesquisa com discentes que, no momento, não participam de aulas do curso comigo, em virtude de meu afastamento integral para a realização desta pesquisa. Por isso a necessidade de apresentação inicial para nos conhecermos, literalmente.

Encerrando essa primeira dinâmica, mostrei a bola de histórias lacrada com fita crepe, indaguei sobre as questões que narrei anteriormente e identifiquei a partir dessa bola de jornal, o novo grupo que se formou, com todas as nossas histórias juntas, em diálogo, unidas pelo jornal e fita crepe. A metáfora aqui é de que o teatro se faz em grupo, um grupo se constitui de sujeitos, que se constituem de enunciados, que por sua vez se constituem de sentidos, ou seja, o desejo de fazer teatro ou de ministrar aulas de teatro, é o fio condutor que nos fortalece como grupo. Por isso apresento a bola de histórias como elemento fundante, carregado de sentidos, tanto para o jogo, quanto para nossas vidas.

Com a mesma bola iniciamos um segundo jogo. Dizer seu nome e passar a bola para o colega da direita, que fala o nome e passa ao outro e assim sucessivamente, até fechar a roda com todos se identificando. Inverter a rodada para a esquerda com a mesma dinâmica. Depois, começar a passar a bola para qualquer um da roda, quebrar a seqüência de direita e esquerda, cada um diz seu nome e passa a bola para quem quiser, e assim sucessivamente, até um determinado momento que a bola volte para quem está orientando o jogo.

Então, faz-se a nova proposta de regra: agora é preciso escolher alguém da roda e dizer o nome da pessoa escolhida, depois passar a bola para ela, e assim sucessivamente, até que todos decoram os nomes de todos. A variação desse jogo que chamo de “*bola de nomes*” pode ser infinita, desde o uso do nome pessoal, até nomes de frutas, de animais, de cidades, carros, livros, filmes etc. A criatividade dos jogadores é que direciona o jogo.

Na seqüência, após decorar o nome de todos do grupo, fiz uma explicação rápida e resumida sobre minha pesquisa, com as referências, objetivos e justificativas, e partimos para o último exercício planejado desse encontro. Fizemos uma seqüência de exercícios corporais de aquecimento e alongamento do corpo. Salientando que essa seqüência seria repetida no início de todos os próximos encontros, como repertório inicial de treinamento do grupo.

Ao final do horário proposto, fizemos em formato de *open space*, uma roda de conversa sobre como cada um se sentiu naquele momento após todas

as atividades que vivenciamos desde nossa entrada na sala até este momento da troca, da reflexão, da avaliação do primeiro dia. Solicitei ao grupo autorização para gravar áudios de nossa conversa.

Propus perguntas disparadoras de discussão como: Quais as sensações que as atividades executadas lhe trouxeram? Que sentidos cada um compreende que os exercícios lhes proporcionaram neste encontro? Com este grupo, com este professor, com essa temática, aqui e agora, momento único, irrepetível. O que você sente que mudou? Que te transformou? O que modificou seu estado corporal desde o momento que entrou nessa sala até agora?

Transcrevo agora na íntegra três enunciados selecionados para o leitor ter acesso mais direto com os dizeres dos estudantes. Os pseudônimos na identificação dos partícipes da pesquisa ficaram sob responsabilidade deles mesmos, ou seja, cada um pode optar por um nome fictício a ser utilizado na pesquisa. Também criei um mapa de orientação ao leitor, destacando em negrito o enunciado central, narrando as situações, quando for o caso e interferências do grupo, para cada pessoa diferente que interfere no bate papo. Após a transcrição compartilho com o leitor a análise dos dados dessas materialidades enunciativas-discursivas que selecionei.

De oito encontros, tenho um *corpus* de análises vasto e revelador. Optei por um enunciado do primeiro encontro, outro do segundo e um terceiro do penúltimo, já que o grupo continua se encontrando mesmo após eu encerrar oficialmente a pesquisa para proceder a escrita da dissertação. A opção se deu no sentido de instigar a fala dos sujeitos e analisar a evolução do grupo após as vivências dos exercícios do treinamento. Por isso não houve e nem haverá um último encontro. Sempre estarei falando de um penúltimo, sem jamais chegar a um último, seguindo nossa “eterna travessia” (MENGARELLI, 2014). Travessia que se traduz em nosso “viver-agir ininterrupto”(BAKHTIN, 2010) que segue adiante.

Enunciado 1: Dia 17/08/2017.

Primeiro encontro da oficina de treinamento de ator para acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral. Transcrição na íntegra da

primeira gravação no *open space* após a vivência dos exercícios propostos do treinamento de ator denominado “razão orgânica” (MENGARELLI, 2014).

Após uma sequência de alongamento e aquecimento de articulações, iniciou-se a primeira etapa da técnica de treinamento. O exercício consiste em caminhar pelo espaço, procurando se relacionar com o mesmo. Explorar o espaço, trabalhando níveis baixo/médio/alto; apoios do corpo; posições, movimentos, gestos, ações como saltar, girar, correr, pular, etc. A *respiração diafragmática* é o primeiro foco do exercício, depois treinamos a *respiração torácica*, e finalmente a *respiração intercostal*. Os tempos de treinamento são determinados pelo orientador do exercício.

Depois de experimentar todas as nuances das três respirações, individualmente, o treinamento passa a ser focado em duas respirações casadas, ou seja, diafragmática/torácica; torácica/intercostal; e intercostal/diafragmática. Após um tempo de experimentação, o aluno-ator-pesquisador pratica as três respirações juntas, momento que no processo evolutivo do método da razão orgânica chamamos de “respiração total” (MENGARELLI, 2014).

A partir da respiração total o grupo explora novamente o espaço se relacionando com ele, com todas as nuances do início do exercício, única diferença é que agora o tronco todo está cheio de ar, a respiração total potencializa o corpo do ator na sua movimentação, nas suas ações, no seu trabalho corporal. Encerrando a experimentação após uma hora e meia de prática, orientei o grupo para a “volta a calma” (SPOLIN, 2005). O grupo sentou em círculo para o momento de fala, de avaliação do processo, de compartilhamento das sensações, sentidos, descobertas, dúvidas, respostas e perguntas: o *open space* proposto na metodologia da pesquisa.

Como metodologia de transcrição, os dizeres do estudante “principal”, o que inicia o diálogo, seguem em **negrito-italico**. As interrupções e acréscimos por outros estudantes e ou professora participante estão apenas em *italico*, sem **negrito**. A descrição das minhas orientações, bem como de outras ações, pausas e retomadas de fala se encontra entre parênteses.

O primeiro enunciado selecionado para análise, reporta-se ao 07:39 minutos da gravação desse dia: é a fala de **“Pina Bausch³⁴”**, 21 anos, estudante do 2º ano do curso.

...(que mais vocês querem expor hoje do nosso encontro)...**“Ah!”**...(hum...fala Pina Bausch)...**“Éé...então...a gente até tava planejando uma...uma outra atividade que eu inclui alguns exercícios que você acabou explorando...(hum..hum)...que é de andar pelo espaço...(exploração do espaço)...é...eu gostei muito o que você enfatizou...eu sinto que quando...quando a gente ta fazendo esse tipo de exercício e alguma pessoa cita o lugar que é pra gente se concentrar parece que...fuuu...(assopra)...a consciência voa toda pra aquele lugar...(ali)...assim... que você nunca ta consciente daquele lugar...de repente fica tipo...(ela bate uma mão na outra)...ahhh!!!...gritando assim em você”**...(perfeito)...(a professora da turma interfere)...**“essa coisa que a gente tava falando do ar, vamos fazer só um exercício “besta” vamos tentar erguer a perna pensando... focando na coxa...(tempo de execução)...teu foco é aqui na coxa...(tempo)...agora faz a mesma coisa focando nodedin...no dedinho do pé”**...(um estudante interfere)...**“nossa”**...(outro exclama)...**“caraca fica muito mais pesado”**...(diferença)...você sente a diferença?...(sim)...o movimento é o mesmo...(hum hum)...mas o foco...(o foco ta diferente)...é completamen...agora tenta “foca” movimentando como se tivesse um prolongamento do teu pé lá na frente...(tempo)...é uma questão de foco, isso altera de alguma maneira...(de alguma maneira)...as

³⁴ Pina Bausch (1940-2016) Bailarina, coreógrafa. Criadora do Wupertal Teatro-Dança em 1973 iniciando com 24 bailarinos-atores no elenco.

imagens..né...(que é isso que você disse Pina Bausch, quando alguém tá, apontando..grita lá, o foco naquele local ea e a energia vai lá, então tem a ver com energia também, o ponto de concentração, aí a Viola Spolin tem todo um trabalho em cima disso)...“o cérebro comanda todo o corpo né...(sim, é)...e aí se você tá consciente do seu corpo você tem mais poder sobre ele.

Neste momento a professora tomou a palavra para dar outros exemplos sobre a temática da conversa. Só nesse depoimento já temos várias materialidades passíveis de análise em perspectiva dialógica com o ponto de vista que a estudante 1 (Pina Bausch) abordou na questão do “foco no corpo”, por exemplo, durante o exercício.

Segundo ela, o exercício praticado foi o estopim para seu cérebro ativar uma espécie de conscientização de partes do corpo que ela esquece no dia a dia. Enunciado que aponta para um corpo cotidiano esquecido, largado, automatizado, artificial ao mesmo tempo, pois, no campo da demanda do dia a dia, esse corpo já formatou certo tipo de movimento, de gesto, de caminhar, de agir, tudo isso de forma mecânica, automática.

Aqui destaco certa desvalorização, aparentemente, no corpo cotidiano, principalmente nos dias de hoje. Com avanços tecnológicos e a globalização, os corpos das pessoas nas ruas, transformam-se em “*zumbis*”, vidrados, hipnotizados em seus celulares, correndo riscos inclusive de acidentes trágicos nas grandes cidades. Corpos literalmente largados a esmo, virtuais, “conectados”, mas desconectados da vida, inconscientes. O sentido que o exercício apontou para essa constatação na fala da estudante, nos remete para uma conscientização na relação do corpo cotidiano interior com o mundo exterior, na medida em que ela destaca a “consciência que voa” para o local pesquisado no processo.

Seria com esse tipo de corpo cotidiano que estaríamos atuando em sala de aula? Ou no campo artístico teatral, seria esse mesmo corpo que o ator coloca em cena? Duas questões que nos levam a discutir a importância do corpo, tanto na vida quanto na arte, tanto na sala de aula quanto no teatro, resgatando o diálogo artista-docente, já trabalhado em capítulo-cena anterior.

Bakhtin fala a respeito do corpo como valor. O corpo interior e o corpo exterior. O autor diz que “Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior, o corpo do outro, em seu fundamento, é um corpo exterior” (BAKHTIN, 2011).

Na fala da estudante fica evidente que ela acessou de certa forma seu “corpo interior”, como Bakhtin coloca, sendo esse “conjunto de sensações orgânicas interiores”, já que ela aponta determinadas partes do seu corpo que ela conscientizou durante o treinamento. Os exercícios praticados desde o alongamento, o aquecimento, até chegar nos primeiros passos da técnica da “razão orgânica” com as três respirações, a “respiração total” (MENGARELLI, 2014), propiciaram de certa forma um dos possíveis caminhos para acessar seu “corpo interior”, despertando sua consciência para esse elemento que antes não fazia parte do seu corpo cotidiano.

Na esfera teatral, Stanislávski também já alertava para essa desvalorização da estrutura corporal que as pessoas geralmente não sabem utilizar no seu cotidiano. O autor afirma que “em geral as pessoas não sabem como utilizar a estrutura física com que foram dotadas pela natureza. Não sabem como desenvolvê-la, nem como mantê-la em ordem” (STANISLÁVSKI, 2001, p.197). É justamente para resolver essa questão que o treinamento físico no ofício do ator é fundamental. Para que em cena, esse ator possa ter “um corpo saudável e em pleno desempenho de suas funções, capaz de um controle extraordinário” (ibidem, p.198). Parece até que a estudante ouviu Stanislávski, quando ela finalizou seu depoimento dizendo: *“o cérebro comanda todo o corpo né... e aí se você tá consciente do seu corpo você tem mais poder sobre ele”*.

Esses enunciados que reverberam nessa materialidade escolhida para o processo de análise, salienta ainda mais a importância do corpo no trabalho do ator-pesquisador. Essa estudante passa a refletir sobre seu corpo a partir dos exercícios executados. Ela desloca sua atenção para partes do corpo que ela mesma não via, não sentia enquanto potencialidade expressiva no exercício do teatro ou da sua aula de teatro, já que se trata de uma estudante de Licenciatura em Artes. Esse nosso “corpo interior” e “exterior” discutido por Bakhtin, está presente em sala de aula de que forma? É outro questionamento

que o treinamento de ator proposto poderá nos fazer refletir enquanto docentes da arte da cena.

O enunciado da estudante traz à baila uma das questões mais discutidas no meio teatral. A consciência corporal no trabalho do ator, do performer, e por que não dizer, do artista-docente também, já que estamos em um “deslocamento epistemológico” (FERRACINI, 2017) para a esfera educacional. O docente está performando³⁵ ao ministrar suas aulas. E o corpo em performance necessita de treinamento, de ensaio, segundo Schechner:

Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam. Assim, fica claro que, para realizar arte, isto envolve treino e ensaio. Mas a vida cotidiana também envolve anos de treino e de prática, de aprender determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais. (SCHECHNER, 2006, p.01)

Nessa linha de raciocínio apontada por Schechner, reafirmo a importância do treinamento de ator como abordagem pedagógica na Licenciatura em Artes, pois é o docente, ainda em processo de formação, que terá “anos de treino e de prática” (SCHECHNER, 2006) na sua vida cotidiana, diante de suas turmas com aulas de Artes. Portanto, o treinamento de ator proposto na pesquisa pode sim, ampliar e potencializar no estudante a consciência desse corpo em performance, o tempo todo, no dia a dia, nas suas relações sociais e pessoais.

Retomando a esfera teatral, a partir da materialidade analisada da estudante “Pina Bausch”, a respeito do reconhecimento e consciência que o exercício despertou sobre partes do corpo que ela não havia trabalhado ainda, e que sua “consciência voou para lá”, retomo a discussão sobre o processo de

³⁵ Saliento que não me atenho ao conceito de performance (pedagogia performativa) neste trabalho, consciente de que é tema do nosso grupo de pesquisa (ELiTe/UFPR/CNPq0 e outros colegas já tem produções a respeito. Aproprio-me do termo *performar* para ilustrar melhor a ação do professor em sala de aula. Para o leitor que quer se interar sobre performance na educação indico a tese de doutorado “Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza” (GONÇALVES, 2016b) e a dissertação “Performance e violência na escola: reflexões bakhtinianas” (SANTOS, 2017).

criação do ator, no que tange à personagem e ao treinamento corporal necessário para o “ato ético e estético” (MENGARELLI, 2014) do profissional da cena. Mengarelli diz:

A pré-atuação é o momento da sublimação. Sublimação da diferença entre o homem-ator e o ator-personagem. É o momento da sublimação que o sujeito-desejante-ator se transfere ao ator-demandante da personagem.[...] momento de metamorfose, que não transforma todo o ator e, sim, uma parte no jogo do duplo [...] por isso a pré-atuação é um ato ético e estético *par excellence*. Ético na medida em que estabelece esse corte, essa diferença entre homem-ator e ator-personagem, e estético por ser esse ato uma forma assumida pela singularidade do sujeito-desejante-ator, do homem-ator. No entanto, o ator vai ocupar esses dois lugares, que marcam a diferença com um mesmo material: o corpo. (MENGARELLI, 2014, p.47)

É a partir da consciência do seu corpo que o ator poderá trabalhar a sublimação no processo de criação da personagem. Para Mengarelli, “a pré-atuação é um ato ético e estético”, e o treinamento corporal do ator é que tornará isso possível. Essa consciência só virá a partir do treinamento cotidiano do ator, seja individualmente ou em grupo. Por isso a estudante Pina Bausch se surpreendeu com o exercício de treinamento de ator ao despertar sua consciência de partes do corpo antes não trabalhadas. Sem a consciência do seu corpo, ela não teria condições de ocupar os dois lugares e “marcar a diferença com o mesmo material: o corpo”. (MENGARELLI, 2014).

Ainda a respeito do corpo cotidiano do ator, treinamento, consciência corporal, corpo extra-cotidiano, temas demandados pelo enunciado da estudante Pina Bausch após praticar os exercícios propostos, conclamo Ferracini (2006) para complementar nosso diálogo com o que chama de sua “*epistémê* pessoal”. Sua pesquisa avança para o campo da filosofia, e o corpo do ator é pauta vitalícia como conceito base de suas pesquisas, inclusive no que se refere ao conceito de treinamento, que me aprofundarei mais adiante.

Por hora o trago para a discussão sobre esse “corpo sob controle” destacado na fala da estudante. Quando ela diz que “se você tá consciente do seu corpo você tem mais poder sobre ele”. Está enunciando um corpo sob controle, mas não no sentido de adestrado, formatado, fechado, pelo contrário, um corpo treinado enquanto potência de criação artística. O treinamento

intensifica a correlação de forças no sentido de ampliar “o poder de afetar e ser afetado” (FERRACINI, 2017). Esse “poder sobre ele”, seu corpo, que ela enuncia podemos relacionar com o poder de afetar e ser afetado. Ainda a despeito do corpo cotidiano e extracotidiano, Ferracini discorre:

O comportamento cotidiano e extracotidiano habitam o mesmo corpo e é o trabalho nesse corpo, para esse corpo e com esse corpo que proporcionará seu comportamento-em-arte, um corpo-em-vida. Posso dizer que essa pesquisa é a base de investigação de todas as linhas de trabalho do Lume³⁶. Uma busca de transbordamento das potencialidades e intensidades do corpo, no corpo e para o corpo. Uma pesquisa helicoidal que busca transbordar o corpo nele mesmo.[...] Mas ponderemos mais atentamente para essa questão e verifiquemos a importância de gerar um pensamento integrado sobre o corpo dentro de um comportamento-em-arte no Estado Cênico. (FERRACINI, 2006, p.82-83)

Esse corpo dentro de “um comportamento-em-arte no Estado Cênico”, proposto por Ferracini, quando aborda o processo criativo do ator, me desloca novamente a refletir sobre o artista-docente em sala de aula. Esse professor também está em um “Estado Cênico” se analisarmos desse ponto de vista. Seu corpo está à frente de no mínimo 30 alunos, o que é uma realidade da escola pública brasileira, com uma aula planejada de no mínimo 50 minutos. Portanto, temos “uma cena” acontecendo (atualmente, no teatro contemporâneo, esse tempo condiz com uma apresentação de espetáculo de teatro). O professor performa diante de sua turma na sala de aula, portanto, é um corpo também em “estado cênico”. Talvez por esse “deslocamento” para a esfera da educação é que me flagro pensando o treinamento de ator para futuros professores de Artes.

Para finalizar a análise dessa primeira materialidade, aumento minha convicção de que o treinamento de ator será sempre bem vindo quando se trata de trabalhar o corpo, a consciência, o despertar, vivenciar, experimentar, praticar, afetar e ser afetado, interna e externamente, “dentro-fora e fora-

³⁶ LUME são as iniciais de Laboratório Unicamp de Movimento e Expressão. Fundado em 1985 por Luís Otávio Burnier como centro de estudos da arte de ator, junto ao IA (Instituto de Artes) na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Atualmente o Lume faz parte do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp. Um grupo que se tornou referência no Brasil e no exterior em termos de pesquisa do trabalho de ator.

dentro” (MENGARELLI, 2014). Concluiu a análise citando dizeres que corroboram de forma direta e objetiva com esse diálogo:

O ator precisa estar de tal modo afinado com seu corpo que esteja, todo o tempo, em sintonia com as mínimas sensações vindas de suas ações: nada pode passar despercebido, nada pode se mecanizar. Esse tipo de concentração não é muito diferente daquela que se exige de equilibristas e acrobatas.[...] Quando o treino corpóreo é intenso, exigindo o máximo envolvimento físico, é praticamente impossível pensar ou organizar frases sem perder a sequência; o organismo inteiro está voltado para essas ações que exigem dele uma dedicação integral. (AZEVEDO, 2004, p.124)

Dai a urgência de um treinamento corpóreo intenso, responsável, único, singular, planejado, pesquisado, praticado de forma empática, que afete e seja afetado por todos, com “o organismo inteiro voltado para essas ações que exigem dele uma dedicação integral”. (AZEVEDO, 2004). Ora, se não é a mesma premissa do trabalho docente, essa “dedicação integral” também se refere ao corpo do docente em sala de aula, e por isso acredito cada vez mais que o treinamento de ator seja realmente um caminho possível na esfera educacional em processo de formação de futuros professores de Arte.

Enunciado 2: Dia 24/08/2017.

Segundo encontro da oficina de treinamento de ator para acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral. Transcrição na íntegra. Segunda gravação do *open space* após a vivência dos exercícios propostos. Enunciado selecionado a partir do tempo 16:42 minutos da gravação: **“Isadora Duncan³⁷”,** 18 anos, caloura do curso, que em relato anterior demonstrou nunca ter feito esse tipo de exercício de teatro, sendo esta, sua primeira experiência unindo teatro e educação na universidade.

(A Isadora Duncan queria dizer mais uma coisa. Pois não Isadora)... **“então...eu uma vez...aconteceu só uma vez num treinamento acho que de 5 dias que uma turma,**

³⁷ Isadora Duncan (1878-1927) Bailarina norte-americana de San Francisco. Fundou sua escola em Grunewald em 1905. Depois abriu outra escola na União Soviética. Seu livro, escrito por Irma Eric Grimm sobre sua *nova técnica de dança* foi publicado em 1937, 10 anos após sua morte trágica em Nice.

se eu não me engano era do Pibid, eu devia ta no 5º ano...aaass turmas normalmente elas sempre são muito “agitada”, ou seja, a criança levanta desde manhã, normalmente ela não ta com muito humor mas quando ela chega na escola ela tem que soltar tudo que ela tem de dentro dela ela tem que soltar...seja ela conversando com alguém do lado ou fazendo barulho ou atazanando a vida de alguém...e quando essa turma...ela fez...ela entrou na sala e começou a fazer ess...esse...esse plano de...de articulação...mexer o corpo...deu pra perceber...mesmo que...é...eu era pequena assim...deu pra perceber que há uma mudança nas turmas dentro de sala de aula porque quando elas “ Descarrega” tudo que elas tem dentro delas...é...a forma como elas...reagem na sala de aula é tipo assim...90% tipo de uma turma meio que assim...que...que...que quer soltar a energia dela...a escola do Gabriel de Lara normalmente a turma se solta...porque não tem essa forma de...de descontrair eles se soltam com a animação tipo...vamo desce...a turma lá você pode perceber é a coisa que eles mais pedem lá é vamos descer, “nóis qué sai”, “nóis qué... qué se soltar”...a gente “qué brincá”...então eu acho que se tivesse dentro da sala de aula pelo menos 5 minutos, a escola tivesse um currículo tipo 5 minutos fazer exercícios...(trabalho de corpo)...de articulação com corpo eu acho que eu...a turma se sairia...(renderia melhor)...muito melhor dentro da administração dos conteúdos sabe...(isso em qualquer área né, não necessariamente na aula de Artes né)...

Esse momento foi de extrema concentração na conversa, pois quando a estudante começa a falar da escola, todos ouviram com muita atenção e não

houve praticamente nenhuma interferência durante a sua fala. O exemplo que ela traz para o debate é de uma realidade que ela viveu no 5º ano de seus estudos na educação básica. É um enunciado extremamente relevante sobre o cotidiano escolar no ensino tradicional que ainda persiste nas escolas, enraizado há séculos, onde o aluno se sente tão preso, tão doutrinado em sala de aula, tolhido em sua natureza de corpo humano que se move, movimenta, articula, age, que ao sentir que tem uma atividade física que propõem tirá-lo de sala, imediatamente acontece um alvoroço para ir praticar essa atividade.

Nosso corpo é por natureza vivo, articulado, carregado de “energia buracal” (MENGARELLI, 2014), termo utilizado pelo autor para falar da “energia” entre aspas, uma energia outra, que não a energia (sem aspas) que está relacionada à matéria, ou a força física, os músculos. Mengarelli trabalha o conceito de “energia buracal” que tem sua origem na falta, na carência radical do objeto, ou seja, essa “energia” é proveniente dos buracos do corpo (boca, olhos, ouvido, ânus etc.), isto é das pulsões³⁸. Essa reflexão surge aqui no processo de análise dessa materialidade enunciada pela estudante Isadora Duncan, que relembra bem do que aconteceu com a turma dela ao receber a proposta de um trabalho prático de movimento corporal fora da sala de aula.

A reação imediata dos alunos foi de correrem para fora da sala, como se o trabalho corporal fosse a carta de alforria que eles estavam precisando para se libertarem das carteiras, em fila, uma atrás da outra. O ensino tradicional ainda é pautado na tal disciplina, mas uma disciplina doutrinadora e perversa, até militarizada em algumas escolas (GONÇALVES, 2016b). Segundo a estudante, se a *“escola tivesse um currículo tipo 5 minutos fazer exercícios... de articulação com corpo eu acho que eu... a turma se sairia... muito melhor dentro da administração dos conteúdos”*.

Esse enunciado da estudante proporciona uma reflexão maior em nossa responsabilidade enquanto educadores. Até quando iremos permitir que alunos fiquem literalmente presos em suas carteiras nas salas de aula? Até quando iremos deixar essa espécie de doutrinação epistêmica acontecendo sem que

³⁸ Esse conceito da energia buracal será melhor articulado e com maior profundidade no próximo capítulo-cena no qual falo da “razão orgânica”, a *práxis* de preparação de atores que é a linha de trabalho da Cia de Teatro Palavração e que utilizei na oficina experimental para essa pesquisa.

possamos algum dia quebrar esse paradigma? A Arte pode apontar um possível caminho. O teatro, o trabalho do ator, o treinamento artístico corporal com ética e responsabilidade pode e deve ser uma das possíveis travessias que nossos futuros arte educadores poderão vislumbrar a partir das reflexões enunciadas nesta pesquisa.

Enunciado 3: Dia 19/10/2017.

Último encontro (oficialmente falando) da oficina de treinamento de ator para acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral. Transcrição na íntegra. Oitava gravação do *open space* após a vivência dos exercícios propostos. Enunciado selecionado a partir do tempo 23:12 minutos da gravação: Aluno-ator-pesquisador **“Avatar”**³⁹, 19 anos, primeiro ano de curso, calouro 2017. No primeiro encontro ele já havia dito que nunca havia trabalhado exercícios de teatro antes de entrar no curso de Artes, portanto, essa oficina foi realmente a sua primeira experiência com a linguagem teatral especificamente.

é...eu queria fazer um comentário (fala Avatar)..***é...durante o processo nós...nós passamos por uma percepção maior do corpo...***(ahã) ***assim...eu..eu sinto que isso é notável...quanto mais a gente participa do processo melh..mais a gente..é..se conhece*** (hum hum) ***enquan ... enquanto espaço físico, digamos assim...mas é...mas você percebe também o..o quanto a gente deixa de criar por falta de domínio do nosso próprio espaço físico.. eu.. eu sinto muito isso*** (hum hum) ***né..a fal... a falta de contato que nós temos com nós mesmos é um fator extremamente limitante..nós não nos controlamos corretamente..eu tenho essa sensação assim dentro latente..*** (outra estudante interfere) ***...talvez porque a gente tenha um repertório meio decorado de movimentos né..aí a partir do momento que a gente começa*** (eu quebro isso né) ***a..a se***

³⁹ Pseudônimo escolhido pelo estudante baseado no filme de ficção científica “Avatar” de James Cameron lançado em 2009.

experimental..(a professora interfere) é por is...é por isso que eu fico irritada quando a pessoa fala..ah o troço é espontâneo..não...é cheio de construções sociais que você não tem (cheio) a menor idéia..(cheio) e você tá jurando que tá quebrando com paradigmas...há há há há.(risos gerais de todos) (diante dessa última colocação...a gente encerra e espero estar aqui semana que vem..muito obrigado hoje pela disponibilidade de vocês ..e..quinta feira tem mais..tá bom? Valeu? (ok)..obrigado..(aplausos) .

O estudante “Avatar” enuncia nessa materialidade uma espécie de avaliação do processo que vivenciamos nos sete encontros anteriores. Ele avalia o seu próprio desempenho corporal nas atividades propostas. Conscientiza-se de suas limitações e enaltece a percepção maior do corpo que ele adquiriu durante o treinamento proposto na pesquisa.

Ao mesmo tempo ele traça uma relação entre seu corpo e o espaço físico quando afirma *“quanto mais a gente participa do processo mais a gente se conhece enquanto espaço físico, digamos assim”*. Aqui ele enuncia uma espécie de “deslocamento” de seu corpo enquanto espaço físico, e fala da falta de domínio que ele tem desse “espaço físico”, ou seja, está falando do corpo enquanto espaço, e isso me remete novamente a fala de Stanislávski quando diz: “ Todo ator deveria dominar seus gestos de modo a exercer controle em vez de ser controlado por eles”.(STANISLÁVSKI, 2001, p.114). Esse “controle” proposto pelo autor se dá pelo processo de treinamento, e o discente Avatar chegou a esse ponto com o processo vivenciado na oficina.

O corpo do ator é o “espaço físico”(grifo meu) da criação artística. Inclusive, depois, o estudante confirma esse “deslocamento” que procedeu quando fala: ***“a gente deixa de criar por falta de domínio do nosso próprio espaço físico”***. Ora, com o treinamento poderemos acessar essa “energia” entre aspas (MENGARELLI, 2014), que o discente chama de “domínio do corpo”. Não no sentido perverso do termo, de dominar, enquanto algo forçado, obrigado, adestrado, militarizado. Mas dominar no sentido de compreender com afeto seu corpo e conscientizar que esse mesmo corpo também é afetado

nas relações com o espaço físico à sua volta. O conceito de “fora-dentro/dentro-fora” proposto por Mengarelli se dá na interação do sujeito-ator com seu espaço e vice-versa. Em seu enunciado o estudante reverbera exatamente isso logo no início do depoimento, quando diz que durante o processo, ou seja, em todos os encontros anteriores, ele fez as sequências de exercícios e nesse penúltimo encontro já é notório a sua melhor percepção do corpo enquanto “espaço físico”. Mengarelli (2014) aponta essa percepção falando sobre a “razão orgânica”.

É nesse momento de relação espacial que ele vai incorporar a respiração. Primeiro a **torácica**, depois a respiração de **abdômen e intercostal**, mais tarde a respiração **total** (tórax, abdômen e intercostal) e, por último, a respiração **integral** – o corpo inteiro respira. Logo vamos desenvolvendo a “energização” que eu prefiro chamar de “razão orgânica”. Esse fora-dentro/dentro-fora, próprio do discurso[...] vai se realizando nas relações que os atores estabelecem com o espaço, com os objetos e com os outros atores. (MENGARELLI, 2014, p.186)

A questão do “espaço físico”, citado pelo estudante Avatar aparece na afirmação de Mengarelli quando fala das respirações no momento da relação com o espaço, ou seja, o corpo como espaço se relaciona com o espaço físico, concreto, o corpo interior em diálogo com o corpo exterior, em uma relação interativa, o “eu interior” - o mundo - “outro exterior” (BAKHTIN, 2011).

É a partir dessa relação interior/exterior que há o encontro do eu-sujeito ator com o outro-sujeito personagem, por exemplo, deslocando esse pensamento para uma das práticas naturais do ofício do ator, a criação da personagem. Esta se dá, justamente, nesse processo relacional. Segundo a teoria de Mengarelli (2014)

A estrutura de nossa demanda que se estabelece na fala está composta por aquele **que** fala (**eu**), o outro **com quem** se fala (**tu**) e **de quem** se fala (**ele**), ou melhor, “*eu*” diz a “*tu*” histórias que “*eu*” *obtem d’*”*ele*”. Quer dizer, quando falamos no mínimo somos dois: **eu** e **tu**, e se pensarmos bem três: **eu**, **tu** e **ele**.[...] Estamos **dentro-fora** e **fora-dentro** da ação da fala. Mas também existe o **de quem** se fala, ou seja, **ele**, e, se nós repararmos nesse **ele** – que se diferencia por não ser alocutivo e por não estar *hic et nunc* – trata-se daquele que comanda: é esse significante que permite estabelecer o diálogo. (MENGARELLI, 2014, p.27-28)

Mesmo não me aprofundando no conceito de “Significante e Real-Simbólico-Imaginário”⁴⁰ trabalhado por Mengarelli, me aproprio da citação acima para evidenciar ainda mais essa relação do corpo do sujeito-eu com o sujeito-outro em perspectiva dialógica. E para finalizar essa análise do enunciado do estudante Avatar sobre o encontro consciente dele com ele mesmo após o treinamento realizado, retomo Stanislávski ao falar com seus atores no processo de treinamento, para exaltar ainda melhor essa condição básica para o ator na realização de seu ofício:

Se prestassem ouvidos às suas próprias sensações, sentiriam uma energia que brota dos mananciais mais profundos de seu ser, de seus próprios corações [...] A energia, avivada pela emoção, carregada de vontade, dirigida pelo intelecto [...] Manifesta-se numa ação consciente plena de sentimento, conteúdo e propósito, que não pode se realizar de qualquer maneira, mecanicamente, senão de acordo com seus impulsos espirituais [...] Só esses movimentos nos resultam adequados para a *encarnação cênica da vida do espírito humano da personagem. Só através da sensação interna do movimento pode-se aprender a compreendê-lo e senti-lo. [...] A energia se movimenta não só dentro de nós, também sai dos esconderijos do sentimento e se dirige para um objeto que se encontra fora de nós.* (STANISLÁVSKI, 1983, p.44)

Pensando na fala do estudante Avatar, afirmo que o treinamento com a “razão orgânica” (MENGARELLI, 2014) apontou algumas possibilidades de travessia, seja ao treinar, experimentar, vivenciar o trabalho, ou no despertar de sua consciência e sensações em relação ao seu corpo em diálogo com o espaço e os outros corpos que ali interagiram.

Com as colocações de Stanislávski, um dos maiores pensadores do teatro no século XX, encerro as análises proferidas das materialidades enunciativas-discursivas que captei nas gravações realizadas durante o *open space* ao final de cada encontro trabalhado, como foi a proposta metodológica escolhida desde o início da pesquisa. O autor russo nos deixou um legado que estimula a reflexão e incentiva a pesquisa, pois ainda há muito o que dizer sobre o ofício do ator.

Por isso, reafirmo: o treinamento de ator que propus, a “razão orgânica” é apenas um dos tantos que existem na esfera teatral. É uma *práxis* que venho

⁴⁰ Sobre esse conceito o leitor poderá acessar a reflexão de Mengarelli na página 298 da sua obra “Ética e Estética no Ator – uma questão de desejo”. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2014.

trabalhando há mais de 20 anos e ainda há muito por se descobrir a respeito. Por isso, a pesquisa não vai parar por aqui, a travessia continua.

O artista-docente-pesquisador sai mais amadurecido por esta experiência durante o Mestrado. As relações pré-estabelecidas com os partícipes da pesquisa vai continuar. Os estudantes solicitaram ao final da oficina que o processo de treinamento continuasse, independente da finalização desta dissertação. E assim o farei.

Já nos comprometemos em continuar os treinamentos, mesmo quando eu voltar para a sala de aula após a conclusão do Mestrado. Senti que nasceu um novo grupo de artistas-docentes no Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral durante essa pesquisa. Comprovei, nos depoimentos gravados, a evolução de cada integrante em relação ao processo de treinamento vivenciado.

Os depoimentos ficarão registrados, as sensações ficarão vivas, nos corpos de cada um, as relações dialógicas se estabeleceram, fortes, intensas, nos afetamos uns aos outros, internamente e externamente, em um processo de troca, doação, consciência, e principalmente conscientes de nosso “ato responsável” (BAKHTIN, 2010) em relação aos nossos ofícios de artistas-docentes.

4 CENA QUATRO: CAI O PANO E A TRAVESSIA RECOMEÇA [Conclusão]

O mundo do futuro eivado de sentido é estranho ao mundo do meu passado e do meu presente. Em cada ato meu, em cada ação minha, interna ou externa, no ato-sentimento, no ato cognitivo, aquela exigência se coloca diante de mim como sentido significativo puro e move o meu ato, mas para mim mesmo nunca se realiza nele, permanece sempre como mera exigência à minha temporalidade, minha historicidade, às minhas limitações. (BAKHTIN, 2011, p.112)

O último capítulo-cena de nossa peça teatral metafórica será dedicada as reflexões emanadas de todo o processo da pesquisa. Ciente que minha pesquisa, enquanto “ato-sentimento” como coloca Bakhtin na epígrafe, está distante de uma realização plena como “sentido significativo puro”, entretanto, minha ação de propor a oficina, executá-la, dialogá-la com os estudantes, ressignificá-la a partir dos enunciados que reverberaram durante as rodas de conversa, me coloca em perspectiva dialógica com minhas práticas pedagógicas no ensino de teatro.

Consciente da “mera exigência à minha temporalidade, minha historicidade, às minhas limitações” (BAKHTIN, 2011), farei uma retomada reflexiva sobre cada cena-capítulo, aproximando-a das minhas práticas artístico-pedagógicas e despontando para outras travessias em processo de ebulição que poderão avançar em direção à novas reflexões e aprofundamento das questões aqui levantadas.

Novos caminhos despontam, a decisão de seguir em frente é certa, só terei que passar por mais uma etapa de minha “eterna travessia” que aponta para novos rumos no meio acadêmico a partir desta dissertação de Mestrado: o fazer teatral para o meu sujeito-ator, o fazer pedagógico para o meu sujeito-docente, e finalmente o fazer intelectual para o meu sujeito-pesquisador. Assim, pretendo seguir, como nos orienta Bakhtin, em meu “existir-evento” como “ato responsivo”, nas esferas da Arte, da educação e da vida.

Nesta cena final, como metáfora de minha dissertação-peça de teatro, procuro não estabelecer um final. Um *the end*, no bom estilo *holliwwodiano* ao chegar o fim do filme. Pelo contrário, esta cena-capítulo marca exatamente a inconclusibilidade, o não-fim da travessia a partir da perspectiva dialógica. Bakhtin confirma ser “o tratamento dialógico como a única forma de tratamento

do homem-indivíduo, que lhe preserva a liberdade e a inconclusibilidade” (BAKHTIN, 2011, p.347).

Pautado nessa afirmação bakhtiniana ousei dizer que esta dissertação não possui uma conclusão, mas concluo com o (re) início de novas questões a respeito do treinamento de ator como proposta pedagógica no ensino de teatro. Questões como:

- O Treinamento de ator, elaborado e desenvolvido por Cias de teatro (como a “razão orgânica”, por exemplo, aqui apresentada), pode se configurar enquanto conteúdo em currículos de Artes nas escolas de ensino formal?

- Atores profissionais, com vasta experiência de pesquisa sobre seu ofício, integrantes fixos de grupo de teatro que possuam um histórico longo de qualidade artística produzida, mas sem formação pedagógica em Licenciatura, poderiam ser convidados a ministrar aulas em cursos regulares de ensino de teatro na educação formal?

- Instituições de ensino de teatro não teriam que obrigatoriamente criar e manter um grupo de teatro estável, com atores-pesquisadores fixos, com suporte técnico e financeiro garantidos, para servir como campo fértil de pesquisa artística qualitativa em prol dos futuros acadêmicos que adentram em seus cursos de formação teatral?

Acredito que três perguntas como essas já são suficientes para gerar certa polêmica na esfera educacional dos cursos de formação em teatro, nas instituições formais de ensino. Justifico porque deixo instituições não formais a parte dessa reflexão, até por acreditar que várias delas, conseguem justamente exercer, de fato, praticamente essas três perguntas que levantei. Geralmente em cursos livres de teatro, os professores que ministram aulas são artistas tarimbados, com vasta carreira profissional, alguns com formação em licenciatura, mas a maioria deles tem sua formação na vida artística, na vida mambembe do teatro, em cursos livres, escolas livres de teatro, oficinas etc.

Mas qual o sentido disso tudo que estou escrevendo aqui, provocando o leitor com essas interrogações justamente no capítulo-cena de conclusão da dissertação? Como resposta, resgato meu objetivo geral da pesquisa que é apontar perspectivas sobre os sentidos do treinamento do ator enquanto abordagem pedagógica para professores de Artes em processo de formação.

O treinamento que propus durante a pesquisa foi exatamente o mesmo treinamento que eu pratiquei durante minha formação artística como ator durante os 21 anos que faço parte da Cia de Teatro PalavrAção. Sou um sujeito constituído por essa filosofia de trabalho, por essa *práxis* artística que move minha vida em todo meu “existir-evento” (BAKHTIN, 2011).

O sujeito-ator enuncia um processo de treinamento que fatalmente atua no sujeito-docente, o qual naturalmente dialoga com o outro, o sujeito-discente, que futuramente também irá enunciar seus aprendizados com seus futuros alunos de Artes. Dessa forma cria-se uma rede dialógica sobre treinamento de ator como fio condutor potencializador do ato-criativo-em-arte.

Dessa possível rede dialógica surgem outros sentidos para esse treinamento de ator. Acredito que essa rede dialógica pode se tornar o que Bakhtin chama de “*novos portadores materiais de sentido, por assim dizer, corpos do sentido*” (BAKHTIN, 2011, p.365). Confirmo que esses “corpos do sentido” se presentificam no corpo do ator ao treinar para seu ofício, principalmente no que concerne ao processo de criação da personagem.

O ator, de certa forma, procura uma certa “transferência” para a personagem com intuito de compreender melhor sua cultura, sua história, seus costumes, gestos, gostos, sentimentos etc. enfim, o máximo de informações que o ator pode absorver da vida da personagem, mas isso não pode se dar de forma unilateral. Esse processo é sempre a partir de uma relação “dentro-fora fora-dentro” (MENGARELLI, 2014). Há uma espécie de compartilhamento entre a vida do ator e da personagem. Se não houver isso torna-se uma relação artificial e rasa na vida da personagem e consequentemente na vida do ator também. Bakhtin (2011) também fala dessa unilateralidade da transferência para a cultura do outro com intuito de compreender melhor sua cultura. Que por ser unilateral torna-se falsa.

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas

nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor. (BAKHTIN, 2011, p.365)

É dessa forma que defendo minha dissertação a respeito do treinamento de ator como abordagem pedagógica para professores de Artes em formação. Não como “uma simples dublagem”, como coloca Bakhtin, mas com a intenção de que as reflexões não se esgotem a partir desse capítulo-cena final de nosso espetáculo teatral metafórico, pelo contrário, que a leitura desse trabalho proponha ao leitor algo de “novo e enriquecedor” (BAKHTIN, 2011).

Só assim poderemos acessar e conquistar o que Bakhtin chama de “compreensão criadora”, aquela que não renuncia a si mesma, não se esquece, não se perde no seu lugar, no seu tempo, na sua cultura, mas se “funde” à cultura do outro, como propus, durante a pesquisa, o treinamento aos discentes de Artes que participaram, uma espécie de “fusão” à esfera do trabalho do ator.

Primando sempre pelo diálogo, pudemos mergulhar nos exercícios que praticamos nos encontros, experimentamos e vivenciamos totalmente entregues um ao outro, tateando possíveis sentidos em um treino que poderia não me levar a nada, mas também poderia me levar a tudo, alcançando a “compreensão criadora”(BAKHTIN, 2011) na relação dialógica estabelecida, a partir do afeto ao outro e ser afetado pelo outro, uma relação dialógica de entrega, doação, pois “ser ator significa doar-se” (FERRACINI, 2003, p.35), e nesse doar-se talvez possamos encontrar algum sentido na vida do sujeito-ator.

Doar-se para o outro, em cena, para os outros atores, companheiros, doar-se ao outro platéia também. Já que esse ator está diante de vários outros seres que o estão vendo, compartilhando de seu ato, e aí provavelmente teremos uma aproximação com o que busquei nessa pesquisa. Os sentidos do treinamento de ator para professores de Artes. Cada participante dos encontros traçou “sentidos outros” em suas trajetórias, visualizando a partir do treinamento experienciado, outras travessias possíveis que antes talvez não tivessem às suas vistas.

Um último apontamento de Bakhtin a respeito do sentido.

Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido.[...] Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2011, p.366)

E aqui, caro leitor, cai o pano, fecham-se as cortinas com Bakhtin em cena fortalecendo o aspecto dialógico que devemos ter em relação ao outro. Que esta dissertação em forma de metáfora teatral não tenha apresentado em cena nenhum personagem-resposta, mas sim personagens que enriqueceram mutuamente a nós todos. Com suas dúvidas, questionamentos, polêmicas, dizeres, afirmações, pensamentos, filosofia, arte, luz, palavras, discurso, linguagem, metáforas, leitura de mundo, visões diferentes, metamorfoses, simulacros, sentidos e principalmente afeto.

E as interrogações que ficaram? Caro leitor, já com certa intimidade que sinto por você, que acessou este trabalho, devo alertá-lo que advirá um novo espetáculo teatral para uma nova temporada acadêmica. Talvez as buscas dessas respostas eu terei que planejar em uma nova “produção teatral”, advindo de pesquisas, estudos, leituras, em busca de novos personagens de um novo espetáculo teatral metafórico à qual darei o título provisório de “Era uma vez... um doutorado”. Uma história com novos personagens que possam me acompanhar na minha sempre e eterna travessia no teatro e na educação.

5 PalavrAção: UM ESTUDO BAKHTINIANO SOBRE GRUPOS TEATRAIS EM UNIVERSIDADES - PROJETO DE DOUTORADO (Upgrade)

A pesquisa se configura em um meio de compreender minhas práticas acadêmicas, sem excluir as outras, pois sou isso tudo junto. E não há álbi para mim. Preciso ser, preciso agir, preciso falar. Meus atos são únicos e irrepetíveis, eu os assino; afirmo ou nego diferentes vozes que me constituem. Ninguém mais pode viver por mim ou através de mim. (GONÇALVES, 2011, p.10)

Inicio esse capítulo-cena, após cair o pano, concluir a dissertação-teatro, em uma metáfora condicional das circunstâncias dadas. Apresento ao leitor, um dos melhores indicativos de que o sujeito-pesquisador encontra-se pleno no campo de pesquisa, mesmo após concluir essa primeira etapa. Sinto-me um pouco mais amadurecido durante o processo da escrita, principalmente após a qualificação deste trabalho promovida pela banca avaliadora. Uma banca composta por artistas-docentes-pesquisadores de grande renome no campo de pesquisa do Teatro e da Educação. Creio ser ousado em dizer que houve uma quebra de paradigma inédito no processo de qualificação desta dissertação-metáfora. Mas fui surpreendido de fato com o ocorrido.

No processo de qualificação, a Banca não só aprovou o trabalho, como sugeriu o “*upgrade*” para o Doutorado. De acordo com a Resolução Nº 01/2015 do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR - Universidade Federal do Paraná, que dispõe sobre as condições para Mudança de nível do Mestrado para o Doutorado (Upgrade), no seu art. 2º diz que:

O PPGE considera que tal mudança de nível não se constitui em procedimento comum, pois que se trata de possibilidade àqueles alunos/as que se destaquem exemplarmente tanto em relação ao conjunto de alunos do PPGE/UFPR, quanto, e especialmente, àquilo que é esperado a um aluno de mestrado em educação no Brasil.(UFPR, 2015, p. 01)

Com essa prerrogativa, de acordo com Gonçalves (2011) quando diz “meus atos são únicos e irrepetíveis, eu os assino; afirmo ou nego as diferentes vozes que me constituem”, aceito de prontidão o desafio sugerido pela banca de qualificação e “*assino esse ato responsivo*” (grifo meu) partindo para um aprofundamento dessa pesquisa de Mestrado em Educação, entendendo que

“àquilo que é esperado a um aluno de mestrado em educação no Brasil” (UFPR, 2015) é justamente o aprofundamento das pesquisas que procuram apresentar algo que irá contribuir nas discussões sobre o desenvolvimento educacional do país. É o que penso e pretendo em relação a minha carreira acadêmica.

Ainda segundo a Resolução 01/2015 no seu Art. 3º diz que “O/A mestrando/a candidato/a à mudança de nível deve ter sido aprovado/a no exame de qualificação no prazo máximo de 18 meses de curso” (*idem*), o que foi meu caso especificamente. E salienta no seu Art. 4º que “No exame de qualificação, a banca avaliadora deve sugerir a possibilidade de mudança de nível e tal observação deve ficar registrada na ata da sessão” (*ibidem*). Assim ocorreu no dia da minha qualificação.

A banca sugeriu o upgrade e eu aceitei imediatamente o desafio de levar adiante essa função do sujeito-pesquisador, que vislumbra de fato um possível caminho de desenvolvimento educacional a partir do treinamento de ator em cursos de formação em Artes. Essa temática sempre será o mote principal de minhas angústias acadêmicas em tempos de “crise” nacional na esfera política brasileira, o que afeta totalmente nas decisões futuras da área de conhecimento da Arte na Educação.

Mas a partir de agora o campo de pesquisa se reconstitui em outra esfera artístico-pedagógica. Uma Cia de Teatro dentro de uma Universidade Federal, no estado do Paraná, Brasil. Retomo meu olhar para as diversas vozes que me constituem enquanto sujeito-artista-docente e (re) inicio uma nova travessia acadêmica para águas mais profundas em termos de pesquisa em Arte-Educação. Novamente me direciono ao caro leitor para apresentar essa nova caminhada apontada pela banca de qualificação, traçando novos objetivos e uma hipótese “singular, única, irrepetível” (BAKHTIN, 2010) do meu agir-evento bakhtiniano como proposta para o Doutorado em Educação.

Para Gonçalves (2011) “a pesquisa se configura em um meio de compreender minhas práticas acadêmicas, sem excluir as outras, pois sou isso tudo junto”. É com esse pensamento que redimensiono o olhar de pesquisador para minhas práticas pedagógicas exercidas como atual dirigente geral da Cia de Teatro PalavrAção da UFPR. Uma forma de homenagear esse grupo que

me constitui como Artista-Docente-Pesquisador na arte da cena a mais de vinte anos.

Ao longo desse tempo, muitos artistas passaram pelo grupo, e chamo artistas porque os integrantes da PalavrAção não são somente atores que se limitam a atuar em palco, mas artistas, que compõem um grupo, que além de atuarem, também fazem cenários, figurinos, maquiagem, iluminação, sonoplastia, contra-regragem, produção etc. Alguns ficaram um ano, outros três anos, outros ainda, cinco ou dez anos, cada qual pagando o preço pelo seu desejo.

Começo a vislumbrar nesse processo de investigação acadêmica, uma formação artística dentro de uma Cia Teatral, maior e mais completa, em alguns casos, até que de uma graduação em Artes Cênicas de instituições formais de ensino. Se existe uma proposta pedagógica de formação artística permeando esses grupos artísticos dentro das universidades, é fator importante para ser pesquisado e debatido.

É nesse contexto, de grupo artístico dentro de uma universidade, que pretendo retomar meu objeto de pesquisa, o “treinamento de ator” no processo de formação desse Artista, que não somente atua em palco, mas vai além, permeiam nas outras funções do teatro, nos outros “ofícios” da esfera teatral.

Mas a questão é: Todo e qualquer grupo artístico dentro das universidades têm essa prática pedagógica de formação em seus objetivos principais? Quantos grupos possuem essa característica? Quais as principais diferenças no processo de formação que ocorre dentro dos grupos artísticos daqueles que acontecem na grade curricular de uma graduação em Artes cênicas no ensino formal? A linha de trabalho da Cia PalavrAção pode ser considerada como uma proposta metodológica de ensino na formação artística de seus integrantes? Além da Cia PalavrAção da UFPR, existem outros grupos em outras universidades com essas mesmas características de formação teatral? São muitas interrogações caro leitor e “não há alibi para mim” também, a não ser partir para a investigação no campo de pesquisa.

Partindo do princípio que possíveis pedagogias artísticas podem surgir das pesquisas de grupos artísticos ligados a alguma instituição de ensino, irei a campo para problematizar melhor essas questões a respeito dessas práticas

pedagógicas que em certo ponto não dialogam com a esfera da educação no campo da formação em artes.

São várias questões que em ebulição no sujeito-pesquisador-artista-educador, irão direcionar meu olhar mais uma vez para dentro de mim, de minhas práticas artísticas e pedagógicas, dentro do grupo de teatro que me constitui enquanto ator, enunciando diversas vozes no docente, culminando em problematizações epistemológicas e ontológicas do pesquisador que por ora estou socialmente cumprindo no meu “viver-agir-evento” (BAKHTIN, 2010).

É vivendo e agindo em consonância com o pensamento bakhtiniano que reflito sobre todas as interrogações anteriores e muitas outras, para traçar um próximo/outro objeto de pesquisa. Levanto a partir de agora uma hipótese que poderá ou não ser confirmada após ir a campo em busca de problematizar ainda mais as questões de formação do “Artista de Teatro”. Um objetivo geral e dois específicos serão meus pontos de partida em busca de uma nova travessia na esfera da Arte e da Educação.

5.1. Objetivos

O presente projeto tem como objetivo geral compreender as relações entre teatro e educação nos processos criativos de grupos artísticos universitários e suas consequências para a formação de artistas em seus contextos regionais (municípios e estados).

Os objetivos específicos são: a) verificar os procedimentos didático-pedagógicos de grupos artísticos universitários da Região Sul do Brasil, a fim de analisar seus processos artísticos e suas abordagens educacionais; b) investigar por meio dos discursos dos integrantes (atuantes e egressos) da Cia PalavrAção como se dá a relação entre arte e pedagogia em seus processos de formação, e como multiplicam o conhecimento para além da universidade.

A ação metodológica será focada na experimentação prática e na pesquisa teórica da linha de trabalho de preparação dos atores da Cia PalavrAção e na produção de materialidades enunciativo-discursivas, através de depoimentos e imagens do processo de imersão em áudio e vídeo. Dessa forma tendo em mãos um “*corpus*” de análise dos enunciados que reverberam nesse grupo artístico, a pesquisa apontará para a confirmação ou não da

hipótese de que um grupo teatral universitário, quando se debruça sobre determinados procedimentos e metodologias de criação, acaba multiplicando conhecimento na comunidade externa à universidade e constituindo-se como importante centro de treinamento e formação de artistas da cena, exercendo, especialmente no âmbito regional (municípios e estados nos quais as universidades se localizam), uma influência inegável, mesmo que esta não seja sua pretensão inicial.

5.2 Cia PalavrAção: A companhia de teatro que inspira a palavra e a ação

Se hoje, a partir da pesquisa de mestrado *O treinamento de ator na licenciatura em artes (UFPR - Litoral): diálogos bakhtinianos com professores em formação* é possível vislumbrar o nascimento de um novo grupo no Setor Litoral, é porque existe outro grupo que apontou para esse caminho em minha trajetória artística-pedagógica. A Cia de Teatro PalavrAção da UFPR. Grupo artístico que me dedico a exatamente 21 anos ininterruptos, agora com perspectivas de aumentar ainda mais as relações didático-pedagógicas que pretendo compartilhar com os atuais atores que integram a Companhia.

A PalavrAção é um grupo artístico da Universidade Federal do Paraná, responsável literalmente por minha entrada pela porta da frente dessa instituição, que hoje integro como docente. A travessia do grupo surgiu há 22 anos atrás.

Em 1995 o professor Dr. Hugo Daniel Mengarelli, do DEARTES - Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná foi convocado pela PROEC – Pró Reitoria de Extensão e Cultura para discutir e elaborar um projeto de Cultura para a universidade. Esse projeto pautava a criação de grupos artísticos (teatro, canto, dança, música, artes plásticas) na universidade. Assim surgiu a Cia de Teatro PalavrAção da UFPR. Um grupo artístico focado na pesquisa e divulgação das Artes Cênicas dentro da universidade e especificamente pautadas no trabalho de ator.

Com características de um grupo de pesquisa, mas com forte presença na extensão e no ensino, o grupo contribui no processo de desenvolvimento artístico na universidade e também da produção artístico-cultural da cidade de

Curitiba, estado do Paraná, promovendo cursos de extensão para formação em teatro, montagens de espetáculos teatrais, eventos acadêmicos na área teatral, debates, simpósios, seminários, rodas de conversa, etc..

A PalavrAção é uma Cia de teatro em atividade constante que trabalha de segunda a segunda pensando, refletindo, articulando, escrevendo, produzindo, fazendo e valorizando a Arte do Teatro sempre em diálogo com a educação e cultura na sociedade brasileira. Um grupo focado na pesquisa do trabalho de ator. Um ofício que rende teorias, pesquisas, práticas, estudos, vivências, cada vez mais discutida e debatida, seja no ensino formal ou não formal. O trabalho do ator é, e sempre será, uma pauta de discussão interminável, por se tratar de Arte, uma área do conhecimento efêmera que nunca estará conclusa, acabada, sempre haverá algo a mais a dizer.

Na PalavrAção não foi diferente, mesmo estando dentro da academia universitária, o grupo tem característica bem peculiar, única, singular, de tratar a pesquisa do trabalho do ator em diversas camadas, desde seu surgimento em 1995 até este ano de 2017, em que comemoramos 22 anos de história ininterrupta com um trabalho coeso, responsável, ético e estético no que concerne a produção artístico-cultural do grupo.

Produções que transpassam o primeiro objetivo do grupo que seria, teoricamente, a montagem de um espetáculo anual a ser apresentado para a comunidade universitária e público em geral. Ultrapassa e muito esse primeiro objetivo. Nesses 22 anos, a Cia produziu além de 26 espetáculos teatrais, várias palestras, debates, exposições, eventos acadêmicos, mostras, festivais, leituras, cursos de formação artística em teatro, cinema, circo, cultura popular, teatro de rua, teatro de bonecos, e um marco histórico em 1998 que fica registrado para sempre na história da universidade: a criação do TEUNI – Teatro Experimental Universitário, que seria o primeiro nome definido por nosso grupo.

Na época, éramos responsáveis pela administração do espaço, mas nas trocas de gestões políticas da universidade, logo após o término da gestão que inaugurou o teatro, o nome foi alterado para Teatro Experimental da Universidade Federal do Paraná pela gestão que assumia a Pró-reitoria de

extensão e cultura na época. A partir daí não administrávamos mais o espaço, e não pleiteamos mais a volta ao nome original.

Outro marco histórico importante que surgiu a partir do trabalho da Cia de Teatro PalavrAção e da inauguração do TEUNI, é que naquele mesmo ano foi aprovado nas instâncias burocráticas dos conselhos superiores o Curso Técnico de Formação de Atores, na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Criou-se então o “tripé artístico” idealizado, planejado e realizado pelo criador e diretor da Cia PalavrAção, o Prof. Dr. Hugo Daniel Mengarelli.

Hugo Mengarelli é um artista visionário que chega ao Brasil em 1976, natural de Rosário - Santa Fé, Argentina. É professor há mais de 36 anos da Universidade federal do Paraná, atualmente, aposentado, mas em plena produção artística, produzindo seu segundo livro a respeito do trabalho do ator. O primeiro foi lançado em 2014. Sua obra *“Ética e Estética no Ator – uma questão de desejo”* é a base teórica que fundamenta a linha de trabalho de preparação do ator na Cia PalavrAção. Uma metodologia criada e experimentada pelos integrantes do grupo durante mais de 10 anos de pesquisa até ser organizada, sistematizada e finalmente publicada.

Ao citar o termo “sistematização”, retomo *Stanislávski*, um dos teóricos russos mais importantes da história do Teatro Ocidental do século XX. Ele é pedra fundamental da história do teatro quando se trata de método de treinamento de ator. A “*Sistematização*” da atuação proposta por ele atravessa gerações e sempre nos apresenta um parâmetro do que significa o corpo do ator em cena. “*Em cada ato físico há um elemento psicológico e um elemento físico em cada ato psicológico, temos que atuar interna e externamente*”. (STANISLÁVSKI, 2000). O autor russo, criador do TAM – Teatro de Arte de Moscou não separa corpo e mente, razão e emoção. O aporte psicológico da personagem é construída a partir de exercícios físicos e o método das ações físicas é o ápice do seu estudo.

Mas antes de *Stanislávski*, Razão e Emoção já eram apontadas no discurso de *Denis Diderot*⁴¹, em sua obra “*Paradoxo do Comediante*” que

⁴¹ Denis Diderot (1713-1784) Importante escritor, enciclopedista e filósofo francês do século XVIII. Sua obra “Paradoxo sobre o Comediante” é ainda hoje discutido por inúmeros pensadores contemporâneos que contribuem com algumas linhas sobre o teatro e o trabalho do ator.

questionava os atores de sua época, que eram “tomados” pela emoção. No seu discurso, o ator “*é um corpo que trabalha a emoção desvinculada da mente*” (DIDEROT, 1996). Mas como funciona essa emoção que o ator sente? Ou não sente? O Ator é um corpo a ser dissecado. Mas o que é esse corpo? O que significa controlar a emoção? *Diderot* propõe um “*ator ideal*”, mas não indica como chegar a ele, já *Stanislávski* começa a sistematizar esse caminho.

Mas esse corpo do ator que ambos discutem em seus discursos também existe perante uma Sociedade, num determinado contexto histórico, político, social e econômico, portanto, um corpo em vida, em curso, com seus esteriótipos, vícios e traumas. *Diderot* e *Stanislávski* estão propondo praticamente um “projeto de renovação do ator contemporâneo” e inclusive há reformas arquitetônicas nos teatros em prol deste “*ator novo*”.

O discurso do “*ator ideal*” e do “*controle do corpo*” moveu *Diderot* e *Stanislávski*, e tantos outros autores, como *Meyerhold*, *Copeau*⁴², *Decroux*⁴³, *Grotowski*, *Barba*, *Brecht*, e também “pegou” *Hugo Mengarelli* quando se deparou com a criação de uma Cia de Teatro dentro de uma universidade pública, elaborada como projeto de extensão universitária, com um cunho pedagógico, de selecionar alunos-atores-pesquisadores para fazer teatro para a comunidade acadêmica e sociedade local.

Diante desse desafio, *Mengarelli* iniciou sua incansável busca de uma linha de trabalho, uma filosofia de grupo, uma metodologia de formação artística para atores pautados na ética e no desejo, transbordando um amor incondicional pela arte teatral. Com influências da Filosofia, Sociologia e da Psicanálise, ele desenvolveu sua pesquisa em busca do conceito de “*ideia orgânica*”: a energização do corpo na preparação do ator.

Desse modo a linguagem da Cia PalavrAção e seu desenvolvimento criativo e de encaminhamento de pesquisa dentro das Artes Cênicas é fundamentada nas bases delineadas por *Mengarelli*, que trabalha o Ator como

⁴² Jaques Copeau (1879-1949) Diretor, autor, dramaturgo e ator de teatro francês. Fundou o Théâtre du Vieux-Colombier em Paris. Influenciou e influencia várias gerações de artistas franceses através de seu treinamento para o ator.

⁴³ Étienne Decroux (1898-1991) Ator e mímico francês que estudou na escola do teatro do Vieux-Colombier de Copeau. Seu foco era o estudo da expressão do corpo e se dedicou inteiramente à técnica de Mímica Corporal Dramática. Considerado o “pai da mímica moderna”. Um dos seus alunos mais conhecidos da história da mímica foi Marcel Marceau (1923-2007). O brasileiro Luis Otávio Burnier (1956-1995), fundador do Lume Teatro também foi seu aluno.

base de sustentação da cena, mas principalmente estuda a energia pulsional (inconsciente, libido) e a relação do ator com seu espaço (dentro-fora, fora-dentro), potencializando o “Dom” (disponibilidade e fé), o Andarritmo, a sustentação de “energia” (entre aspas, por se tratar de uma energia outra, não a energia material, dos músculos), os anteparos e ressonadores e principalmente a Ética no trabalho do ator que leva a uma Estética refinada, onde a escuta e a clareza da comunicação são presentificadas na sublimação do que Mengarelli chama de “m’eu corpo”, o corpo de trabalho do ator, esse que, trabalhado pela “Razão Orgânica”, torna-se seu instrumento e partitura.

A “*Razão Orgânica*” como linha de trabalho da Cia de Teatro PalavrAção funda no ator dirigido por Hugo Mengarelli uma identidade de grupo, de trabalho coletivo, resultando no palco espetáculos de qualidade cênica, qualidade técnica, dramatúrgica e atores “vivos” em cena. Agora, inspirado em meus mestres, também sou “*tomado*” por esse discurso e me proponho a pesquisar, exercitar e escrever sobre esses processos de criação artística, e a partir daí “transpor” essa *práxis* para o ensino do teatro na sala de aula, na formação de professores de Artes na universidade, e neste projeto de doutorado, estudá-lo no âmbito da própria companhia, buscando também uma *poiésis* de sustentação desse discurso no processo de trabalho do ator no contexto da universidade.

Cabe ainda ressaltar que a Cia de Teatro PalavrAção da UFPR, com seus 22 anos de Travessia (s), dentro do cenário teatral paranaense, ou até mesmo brasileiro, possui como poucos grupos no país, uma identidade construída e sustentada por sua história. Num país jovem e de pouco cuidado patrimonial, a resistência da PalavrAção em seguir a pesquisa sobre o trabalho do ator, construindo obras de arte focadas na “verdade cênica” do Ator e sustentando seu compromisso ético com a Arte reflete tanto a seriedade de suas ações como a manutenção de seu discurso. Palavra/Ação.

É com essa consciência e responsabilidade que tanto a pesquisa de mestrado, quanto esta de doutorado, pleiteiam um processo de “deslocamento epistemológico” (FERRACINI, 2017) da “Linha de Trabalho” (MENGARELLI, 2014) de uma Cia de teatro para uma “Abordagem Pedagógica”(grifo meu) aplicada na Educação, na formação de professores e na prática do ensino de

teatro nas Escolas e também na investigação do potencial artístico-pedagógico desta linha junto aos próprios integrantes do grupo. É a esse desafio que me proponho. Promover uma *práxis* artística-pedagógica-teatral culminando em uma *poiésis* pedagógica-artística-educacional. Este é meu ato, esta é minha eterna travessia, enquanto ator-educador-pesquisador. Apoio-me em Bakhtin para me fortalecer nesse discurso-ação.

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoria singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010, p.99)

Seja como ator ou como docente, jamais consigo ficar indiferente ao que se passa no mundo ao meu redor. Na arte e na vida procuro agir, e essa ação me retorna ao ser, como essência, como minha existência nesse existir-evento. Bakhtin (2010) reforça o meu “não-álibi no existir” quando proponho como continuação da dissertação de mestrado uma tese que tenha seu foco em um grupo teatral universitário, porque acredito que há “algo ainda por ser alcançado” na esfera da educação a partir de pesquisas no campo da arte da cena.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**. Campinas: Unicamp e Hucitec, 1995.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra – **Uma palavra sobre dialogismo** – In.: **Dialogismo: teoria e(m) prática** / Beth Brait – Anderson Salvaterra Magalhães (Orgs.). – (Série ADD) - São Paulo: Terracota Editora, 2014.

BRECHT, Bertolt. **Escritos sobre Teatro**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.

_____. **Breviario de estética teatral.** Buenos Aires: Ediciones La Rosa Blindada, 1963.

BROOK, Peter. **A porta aberta.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

_____. **El espacio vacío.** Barcelona: Nexos, 1990.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação.** Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2001.

COPEAU, Jacques. **Notes Sur Le Comédie,** Paris: Michel Brient, 1955.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

_____. **Café com queijo: corpos em criação.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed.: Fapesp, 2006

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto alegre – RS: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Vozes da Educação no Teatro, Vozes do Teatro na Educação: Diálogos Bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro.** Curitiba: UFPR, 2011. Tese de doutorado.

_____. **Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro: Reflexões Bakhtinianas.** In: HAGEMEYER, Regina C. de C. (org.); et al. **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016.

GROTOWSKI, Jerzy. **Hacia um teatro pobre.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1983.

_____. **Respuesta a Stanislavski.** In: Máscara, nº 11-12, Escenología, México, Octubre, 1992/Janeiro 1993.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papirus, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

LOPES, Alice R.C. **Conhecimento Escolar: Ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MCCAW, Dick. **Bakhtin and Theatre:** Dialogues with Stanislavsky, Meyerhold and Grotowski. Abingdon: Routledge, 2015.

MENGARELLI, Hugo Daniel. **Ética e Estética no Ator: Uma Questão de Desejo.** Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2014.

REVERBEL, O. **O Teatro na Sala de Aula.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

_____. **Jogos teatrais na escola.** São Paulo: Scipione, 1996.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHECHNER, Richard – **O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner:** Depoimento [maio/agosto de 2010] / 113 Educação e Realidade: UFRGS – Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHINO, Mirella. **Alquimistas do Palco – os laboratórios teatrais na Europa**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **El trabajo del actor sobre si mismo: el trabajo del actor sobre si mismo em el processo de creador de la encarnación**. Buenos Aires: Editora Quertzal, 1983.